



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND
REHABILITATION



Spezifisches Nachfragen –

Eine effektive Strategie beim comprehension monitoring.
Eine auf dialogische Bilderbuchbetrachtung gestützte Intervention für
sprachverständnisgestörte
Grundschulkinder.

Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des 1. Staatsexamens
am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von:
Verena, Mayer

aus:
Thierhaupten

Im:
Juni, 2015

Erschienen in der epub-Reihe
„Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“
"Speech Language Therapy and Special Education"

Herausgegeben von Prof. Dr. M. Grohnfeldt und Dr. K. Reber

Gutachter: Dr. Wilma Schönaauer-Schneider

Inhaltsverzeichnis

A. Einleitung	4
I Problemstellung	4
II Ziel und Vorgehensweise	5
B. Hauptteil	7
I Theorieteil	7
1. Fragen stellen – Schlüsselkompetenz menschlicher Kommunikation	7
1.1 Begriffsklärung	7
1.2 Der Frageprozess	8
1.3 Klassifikationssysteme verschiedener Interrogationsformen	9
1.4 Nachfragefunktionen	11
1.5 Die Entwicklung des kindlichen Fragens	12
1.6 Fragenstellen im Unterricht	14
1.6.1 Von der Lehrer- zur Schülerfrage – Ein historischer Überblick	14
1.6.2 Das Potential kindlicher Interrogationen im schulischen Kontext	16
1.6.3 Gründe für gehemmtes Nachfrageverhalten von Schülern	18
1.7 Schaffung einer positiven Fragekultur im Klassenzimmer	20
2. Sprachverstehen	22
2.1 Definitionen und Begriffsabgrenzungen	22
2.2 Sprachverständnisstörungen	23
2.3 Textverstehen	24
2.3.1 Voraussetzungen für gutes Textverstehen	24
2.3.2 Entwicklung des Sprachverstehens auf Textebene	25
3. comprehension monitoring	28
3.1 Begriffsklärung	28
3.2 Erwerb der sprachlichen Kontrollfähigkeit	29
3.2.1 Voraussetzungen	29
3.2.2 Entwicklungsverlauf	30
3.3 Ursachen für mangelndes comprehension monitoring	32
3.4 Der Umgang mit Nicht- und Missverstehen	33
3.4.1 Kompensationsmöglichkeiten	33
3.4.2 Strategien zur Verständnisklärung	34
3.4.3 Häufigkeit eingesetzter Klärungsstrategien im Kindesalter	35
3.5 Bedeutsamkeit eines intakten Monitoring des Sprachverstehens	36
3.6 Fördermöglichkeiten	37
3.6.1 Vorstellung eines Interventionskonzeptes für Schüler	37

3.6.2 Wirksamkeitsnachweise der Förderung im Bereich Monitoring des Sprachverstehens	39
4. Das Bilderbuch – Medium zur Förderung des MSV	41
4.1 Positive Aspekte einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung	41
4.2 Kriterien geeigneter Bilderbücher aus sprachheilpädagogischer Sicht	42
4.3 Förderung des kindlichen Frageverhaltens mittels Bilderbüchern	43
II Praxisteil: Eine Effektivitätsstudie zum comprehension monitoring	45
1. Fragestellungen	45
2. Methoden	46
2.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen	46
2.2 Vorstellung der Probanden	47
2.3 Verwendete Testverfahren	48
2.4 Rahmenbedingungen der Testungen	49
2.5 Ergebnisdarstellung der Eingangsdiagnostik	50
2.5.1 Schüler 1	50
2.5.2 Schüler 2	51
2.5.3 Schüler 3	52
2.5.4 Ergebnisübersicht von Förder- und Kontrollgruppe	53
3. Durchführung der Förderstunden	55
3.1 Erste Fördereinheit	55
3.1.1 Durchführung der Fördereinheit	55
3.1.2 Reflexion	57
3.2 Zweite Fördereinheit	58
3.2.1 Durchführung der Einheit	58
3.2.2 Reflexion	59
3.3 Dritte Fördereinheit	60
3.3.1 Durchführung der Einheit	60
3.3.2 Reflexion	62
3.4 Vierte Fördereinheit	63
3.4.1 Durchführung der Einheit	63
3.4.2 Reflexion	65
3.5 Fünfte Fördereinheit	66
3.5.1 Durchführung der Einheit	66
3.5.2 Reflexion	68
3.6 Sechste Fördereinheit	68
3.6.1 Durchführung der Einheit	69
3.6.2 Reflexion	69
3.7 Siebte Fördereinheit	70
3.7.1 Durchführung der Einheit	71
3.7.2 Reflexion	72

3.8 Achte Fördereinheit.....	73
3.8.1 Durchführung der Einheit	73
3.8.2 Reflexion.....	73
3.9 Neunte Fördereinheit	74
3.9.1 Durchführung der Einheit	74
3.10 Zehnte Fördereinheit.....	75
3.10.1 Durchführung der Einheit	75
3.10.2 Reflexion.....	76
3.11 Zwischenfazit am Ende der Förderung.....	76
4. Abschlussdiagnostik	77
4.1 Posttest 1	77
4.2 Posttest 2.....	79
5. Gesamtfazit – Beantwortung der Fragestellungen.....	81
6. Diskussion	82
C. Schluss	84
D. Literaturverzeichnis	86
E. Abbildungsverzeichnis.....	92
F. Tabellenverzeichnis	93
G. Erklärung	94
H. Anhang.....	95

A. Einleitung

I Problemstellung

„Hey Kids, warum fallen Vögel nicht vom Himmel?“. Mit dieser Eröffnungsfrage richtet sich der Sänger einer neu arrangierten Version des bekannten Liedes „Der, die, das“ auf der CD „Giraffenaffen“ (2012) gleich zu Beginn an alle Kinder. Es folgt eine, für Kinder meist sehr lustige Frage: „Und warum sollte man keinen gelben Schnee essen? Fragt Kinder, fragt!“. Doch warum muss ein Kinderlied überhaupt erst zum Nachfragen aufrufen? Schließlich kennt doch jeder Kleinkinder, die ihren Eltern in einem bestimmten Lebensalter buchstäblich „Löcher in den Bauch fragen“!

Dies wären gute Voraussetzungen für die Kleinen, um im Schulalter mit Interesse und Neugierde an Wissensgegenstände herangeführt zu werden. Denn im kindlichen Fragen werden Formen des Denkens sowie Nachdenkens erkannt. Zudem bieten diese immer den Einstieg in ein Gespräch oder in einen Dialog. Kinderfragen sind interessant, da sie Erwachsenen die Möglichkeit bieten, zu erkennen, wie Kinder ihre Umwelt erleben und worüber sie sich Gedanken machen (Duncker 2005). Doch es scheint oftmals so, als hätten Kinder bereits im Schulalter die Lust am Nachfragen verloren, wodurch für sie viele Sachverhalte ungeklärt bleiben.

Ein weitaus größeres Problem ergibt sich hierbei für Kinder, die aufgrund einer Sprachverständnisstörung bereits mit dem Zuhören massive Probleme haben. Denn für die Erschließung von Bildungsinhalten sind ein aufmerksames Zuhören und das Verstehen von Äußerungen nahezu immer von Nöten (Zollinger 2010). Für sprachverständnisgestörte Kinder stellt das Nachfragen im schulischen wie außerschulischen Bereich daher eine umso wichtigere Klärungsstrategie dar. Jedoch zeigt sich gerade bei diesen Kindern gehäuft ein fehlendes Erkennen von Nicht- oder Missverstehen (Dollaghan & Kaston 1986, Schönauer-Schneider 2008). Demnach stellen sie auch wenig bis keine Nachfragen.

Im Schulalltag wurden die beiden Fähigkeiten – Zuhören können und bei fehlendem Verständnis eigenständig nachfragen – meist bei der Einschulung der Kinder als bereits beherrscht vorausgesetzt. Vor etwa einem Jahrzehnt verfasste dann die Kultusministerkonferenz Kompetenzen im Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs, die Schüler nun bis zur Beendigung der vierten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Hierbei wird unter anderem das Zuhören als explizit von den Grundschulkindern zu erwerbende Kompetenz genannt: *„Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander.“* (KMK 2005a, 8). Vermehrt rückten dadurch die Thematik des aktiven Zuhörens sowie deren Förderung in den Fokus des Unterrichts der Primarstufe. Das kindliche Nachfra-

gen als grundlegende Kompetenz, um Inhalte besser lernen und verstehen zu können, wird hingegen bislang noch nicht explizit in deutschen Lehrplänen und Bildungsstandards angesprochen.

Ob Kinder im Grundschulalter Fragen stellen oder nicht, hängt von ihren bisher diesbezüglich gemachten Erfahrungen ab. Es kommt somit der Institution Schule – vor allem aber der Primarstufe – eine bedeutsame Funktion zu: Bereits im Anfangsunterricht sollen Lehrkräfte ein Fundament für das Stellen von Kinderfragen schaffen, darüber hinaus soll die Frageentwicklung bei den Schülern konsequent gefördert werden (*Ritz-Fröhlich* 1992).

Lehrkräfte der Grundschule haben es, nachdem es im Lehrplan noch keine Verankerung hierzu gibt, bislang selbst in der Hand, ob sie eine positive Fragekultur in ihrem Unterricht aufleben lassen möchten, um somit die Schlüsselkompetenz für mündliche Kommunikation – das Frage- und Nachfrageverhalten der Kinder – zu fördern.

II Ziel und Vorgehensweise

Wie der Problembeschreibung zu entnehmen ist, befasst sich diese Arbeit überwiegend mit dem Frage- und Nachfrageverhalten von Kindern im Grundschulalter sowie mit der dafür benötigten Voraussetzung, nämlich einem intakten Monitoring des Sprachverstehens (MSV). Ziel ist es, herauszufinden, ob die von der Studentin (Verfasserin der Zulassungsarbeit) diesbezüglich durchgeführte Förderung bei sprachverständnisgestörten Grundschulkindern erfolgreich ist, und ob die Lernenden auch nachhaltig – im Sinne von positiven Langzeiteffekten - davon profitieren können.

Zunächst befasst sich der theoretische Teil der Arbeit mit dem Fragen und Nachfragen. Nach begrifflichen Klärungen und Abgrenzungen sowie der Vorstellung unterschiedlicher Klassifikationssysteme des Fragens und Nachfragens aus linguistischer Perspektive, wird die Entwicklung kindlichen Fragens skizziert. Anschließend folgt die Darstellung der Bedeutsamkeit von Schülerfragen im Unterricht. Ergebnisse einer Studie zeigen Gründe auf, weshalb Schüler im Unterricht oft nicht nachfragen.

Gerade im schulischen Kontext ist das Nachfragen bei Nicht- oder Missverstehen extrem wichtig, doch wie der Problemstellung zu entnehmen ist, sind vor allem Kinder mit Sprachverständnisstörungen oft nicht in der Lage, nachzufragen. Häufig ist der Grund ein mangelndes MSV. Dieses wird im Anschluss an das Sprachverstehen sowie der Entwicklung von Text- und Diskursverstehen ausführlich dargestellt. Zur Förderung von Textverstehen wird im theoretischen Teil das Bilderbuch als geeignetes Medium angeführt, da dieses in der darauf folgenden Förderung eingesetzt wird.

Neben Forschungsergebnissen zu MSV-Förderungen wird ein bedeutsames Interventionskonzept vorgestellt, worauf zahlreiche Folgeuntersuchungen, unter anderem auch die der Studentin selbst, basieren. Positive Untersuchungsergebnisse sowie die immense Bedeutsamkeit intakter MSV-

Fähigkeiten für alle Lebensbereiche legitimieren diese Intervention. Im Fokus steht dabei die Schulung des comprehension monitorings auf Textebene, was mittels dialogischer Bilderbuchbetrachtung geschieht.

Der Schwerpunkt liegt auf dem Aufdecken unbekannten Wortschatzes sowie dem Erkennen inhaltlicher Inkonsistenzen oder Erwartungsverletzungen. Der praktische Teil der Arbeit ist grundlegend wie eine klassische Studie aufgebaut. Neben der Vorstellung teilnehmender Kinder sowie dem Untersuchungsdesign werden Forschungsfragen formuliert und am Ende der Studie beantwortet. Diagnostikergebnisse werden dargestellt, durchgeführte Fördereinheiten beschrieben und reflektiert. Mit einer anschließenden Diskussion endet die Studie. Allgemeine Schlussworte runden die Arbeit ab.

Aus Leserfreundlichkeit wird in der Arbeit nur die maskuline Form der Begriffe „Schüler“ und „Lehrer“ verwendet. Gemeint sind jedoch jeweils beide Geschlechter. Wenn die Verfasserin der Zulassungsarbeit von sich selbst spricht, so wird jedoch jeweils von „Förderlehrerin“ oder „Testleiterin“ im Sinne der weiblichen Form gesprochen.

B. Hauptteil

I Theorieteil

1. Fragen stellen – Schlüsselkompetenz menschlicher Kommunikation

„Das Fragenkönnen ist so, wie das Denken- und Sprechenkönnen, wesensbestimmendes Kriterium des Menschen.“ (Rieder 1968, 11).

1.1 Begriffsklärung

Täglich äußern Menschen zahlreiche Fragen. Dieser Begriff geht zurück auf das westgermanische Wort „fræg-æ-“, das vom Indogermanischen „p(e)rek-“ (dt. „fragen“ oder „bitten“) stammt. Das lateinische Verb „interrogare“ bedeutet zu Deutsch „fragen“ (*dict.cc*). Das, was ein Fragender wissen möchte, wird auch als „Interrogatum“ bezeichnet (*Zifonun et al.* 1997). Im Folgenden werden die Termini „Frage“ und „Interrogation“ synonym verwendet. Charakteristisch weisen geäußerte Fragen ein ganz bestimmtes Sprachhandlungsmuster auf, bei dem sich gegen Ende des Frage-satzes die Sprechstimme hebt (*Ritz-Fröhlich* 1992). Doch wie lässt sich dieses komplexe Phänomen definieren? Ganz allgemein gesagt handelt es sich bei Interrogationen um *„geistige Suchhandlungen nach Wissen und Informationen“* (*Ritz-Fröhlich* 1992, 16).

„Das Fragen setzt ein Problem und eine eigene Position voraus. Im Fragen treten wir aus einem neutralen Zustand, aus der Reserviertheit heraus und rücken den Dingen auf den Leib. Die Frage zielt auf eine Antwort, sie verlangt eine Antwort. (...) Das Fragen liegt auf dem Gebiet des Verstandes, es ist intentionales, aktives, suchendes Verhalten, ein Wissenwollen.“ (Rieder 1968, 14).

Ebenfalls auf den Aspekt der Erweiterung des eigenen Wissens bezogen, wird definiert:

„Mit einer FRAGE bringt ein Sprecher nicht nur zum Ausdruck,

(a) daß er etwas nicht (sicher) weiß,

(b) dies vom Adressaten wissen will und

(c) davon ausgeht, daß der Adressat über das erforderliche Wissen verfügt.

Vor allem muß der Sprecher

(a1) ein bestimmtes repräsentatives Wissen schon haben, relativ zu dem er

(a2) das Nicht-Gewußte bestimmten kann.“ (Zifonun et al. 1997, 104).

Doch wird mehr Zeit damit verbracht, Frage-Definitionen in der Literatur zu suchen, so fällt auf, dass sich diese auf ganz verschiedene Bereiche beziehen. Allerdings wird nicht jeder Dimension bei Definitionsversuchen ein gleich hoher Stellenwert zugeschrieben.

So rückt beispielsweise der Bereich der Äußerungsstrukturen kaum in den Fokus von Begriffsklärungen zum Phänomen der Frage (Rost-Roth 2006). *„Der Bereich der Wissens- bzw. Informationsweiterung sowie der Antwort- oder Partnerbezug und Aufforderungscharakter werden relativ häufig herangezogen, um Fragen zu definieren.“* (Rost-Roth 2006, 14). Ähnlich sieht dies ein anderer Autor: *„Wissensstreben, Vergewisserungstendenz und Kontaktbedürfnis, das sind die drei (...) Momente, die die (...) Fragehaltung motivieren.“* (Rieder 1968, 100).

Als eine spezielle Form der Interrogation kann die sogenannte „Nachfrage“ angesehen werden. *„Nachfragen sind Interrogationen, mit denen sich die Gesprächsteilnehmer auf vorausgehende Äußerungen der Gesprächspartner beziehen und das 'Erfragte' im Bereich dieser Äußerungen liegt.“* (Rost-Roth 2006, 1). Die sogenannte „Echofrage“ entspricht einer besonderen Form der Interrogation. Manche Autoren sprechen hierbei auch von einer „Rückfrage“ (z.B. Zifonun et al. 1997). Diese Form nimmt durch das Aufgreifen eines Wortes oder Satzteiles der zuvor verbalisierten Information direkt darauf Bezug. In der Literatur werden weitere Termini, unter anderem „Verständnisfrage“ (z.B. Rost-Roth 2006), für das Phänomen der Nachfrage verwendet. Hierauf wird an späterer Stelle erneut Bezug genommen, da diese Frageform für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist.

1.2 Der Frageprozess

Petzelt (1947) differenziert strikt zwischen den beiden Begriffen „Frageakt“ und „Frage“. Letzterer bezeichnet den nicht wissenden Gegenstand, also eine bestehende Wissenslücke des Fragenden, weshalb sich dieser eine Interrogation stellt. Sie ist ausschlaggebender Grund für den anschließend entstehenden Frageakt: *„Die Frage beherrscht den Prozeß! (...) Sie gründet ihn demnach, treibt ihn voran und beendet ihn, wenn sie gestellt ist.“* (Petzelt 1947, 176). Unter diesem Akt ist Petzelt zufolge die Ausführung, also das Stellen der Interrogation, zu verstehen. Dieser Prozess ist auf das Ziel einer effektiven Beantwortung der geäußerten Frage gerichtet.

Ausführlicher wird der Ablauf des Fragens von Hans van der Meij (1986) beschrieben. Es handelt sich ihm zufolge um einen zwei-stufigen Prozess. Im ersten Schritt denkt sich Person A eine Frage aus. Diese ist jedoch nur gedanklicher Natur und wird zunächst nicht verbalisiert. Eine mentale Interrogation entsteht vor dem Hintergrund, dass Person A während einer Kommunikationssituation einen kognitiven Konflikt oder eine Wissenslücke bemerkt. Hierfür sind sowohl entsprechende kognitive als auch metakognitive Fähigkeiten von Nöten. Nachdem Person A die Informationslücke

als solche erkannt hat, sucht sie zunächst in sich selbst nach der passenden Antwort auf die gedankliche Interrogation. Für Außenstehende ist diese Stufe des Interrogationsablaufs nicht sichtbar. Ist Person A bei der mentalen Suche nach der Antwort erfolgreich, so endet nach van der Meij der Frageprozess. Das Verbalisieren einer Interrogation ist nicht erforderlich.

Scheitert Person A jedoch bei der mentalen Suche nach einer passenden Antwort, so folgt die zweite Stufe des Frageprozesses: Das Stellen einer Interrogation an eine oder mehrere Personen. Hierbei sind soziale Fähigkeiten bei allen Beteiligten, vor allem jedoch bei Person A, notwendig. Die Frage wird in einem kommunikativen Kontext verbalisiert und an eine Person B gerichtet, von der geglaubt wird, sie könne bei der Beantwortung der gestellten Frage helfen (*van der Meij* 1986).

Allgemein zusammengefasst lässt sich sagen, dass dem Akt immer zuerst eine Fragehaltung vorausgeht (*Ritz-Fröhlich* 1992). Diese kann als „*intentionales, aktives, suchendes Verhalten*“ (*Rieder* 1968, 14) angesehen werden. Nachdem die Frage im Inneren der Person entsteht und diese selbst keine Antwort darauf findet, wird die Interrogation im zweiten Schritt an die Außenwelt abgegeben. Werden Frage-Antwort-Relationen untersucht, so wird deutlich, dass die einzelnen Äußerungen sehr stark zusammenhängen. Während Interrogationen als erster Teil einer sprachlichen Nachricht zu verstehen sind, werden Antworten als darauf folgend, also als zweiter Teil der Äußerung, verstanden (*Rost-Roth* 2006).

1.3 Klassifikationssysteme verschiedener Interrogationsformen

Interrogationen lassen sich hinsichtlich verschiedener Gesichtspunkte klassifizieren. Für den weiteren Verlauf der Arbeit sind die sogenannten Frageformen von besonderem Interesse. Diese können alle dem Hyperonym „Frage“ untergeordnet werden.

Unterschiedliche Autoren fassen hierzu verschiedene Typologien zusammen, weshalb es zahlreiche Einteilungen gibt. Zwei davon – Taxonomien, die sich mit dem Nachfragen beschäftigen - werden im Anschluss vorgestellt. Um zu signalisieren, welche Formen für die vorliegende Arbeit sehr bedeutsam sind, werden diese näher erläutert sowie mit Beispielen versehen, die von der Studentin selbstverfasst wurden. Für das vorgestellte Thema irrelevante Frageformen werden nur der Vollständigkeit wegen, und um die große Bandbreite äusserungsbezogener Interrogationen darzustellen, kurz genannt.

Die Autoren *Zifonun et al.* (1997) sind drei der wenigen Personen, die sich ausführlich mit zwei Sonderformen der Frage – Nachfrage (A: „Ich habe gestern XXX getroffen.“, B: „Wen?“) und Rückfrage (A: „Gehst du heute zum Einkaufen?“, B: „Ob ich heute noch zum Einkaufen gehe?“) – beschäftigen. „*Zweck der NACHFRAGE ist die Verständnissicherung, Zweck der RÜCKFRAGE die Problematisierung (Wissensdivergenz, Zweifel an Angemessenheit oder Legitimation) der Vorgän-*

gerhandlung.“ (Zifonun et al. 1997, 115). Sie kommen jeweils in einem Kommunikationskontext vor, in dem der Produzent etwas äußert, das der Rezipient nicht, falsch, oder nur teilweise glaubt zu verstehen, woraufhin er eine Nach- oder Rückfrage stellt. Insofern besteht der Frageanlass immer in einer, vom Hörer wahrgenommenen, Vorgängeräußerung.

Des Weiteren zählen die propositionale Frage sowie die Ergänzungs- und Entscheidungsfrage zu dieser Typologie. Letztere kann wiederum in drei Unterformen gegliedert werden, nämlich in Alternativ-, Bestätigungs- sowie deliberative Interrogationen. Examens- und Regiefragen werden ebenfalls dazugezählt. Insgesamt ergibt sich unter Einbezug der Nach- und Rückfragen ein sechsgliedriges Klassifikationssystem (Zifonun et al. 1997).

Auch Margret Selting (1995) versucht, die verschiedenen Frageformen in einer Gliederung zusammenzufassen. Ihre Taxonomie hat für die vorliegende Arbeit große Relevanz. Der Unterschied zur vorherigen Darstellung ist, dass sich Selting speziell auf konversationelle, also in einem Gesprächskontext entstehende, Fragen bezieht. Diese werden in zwei Gruppen – nicht-einschränkende sowie einschränkend weiterführende Interrogationen – gegliedert. Auf die zuerst genannte Kategorie wird im Folgenden nicht näher eingegangen. Darunter sind alle Fragen zusammengefasst, die primär auf die Fortsetzung der Konversation ausgerichtet sind.

Von Interesse sind die einschränkend weiterführenden Interrogationen. Diese haben den Bezug auf die jeweilige Vorgängeräußerung gemeinsam. Sie unterteilen sich wiederum in problemmanifestierende sowie verständigungsbearbeitende Fragen. Letztere beziehen sich auf die vorherige Äußerung und fordern hierfür zusätzliche Informationen an. Sie unterteilen sich in einschränkende, engere Fragen (A: „In der Universität war heute wieder viel los.“, B: „Was studierst du denn?“) und Inferenzüberprüfungen (A: „Das war jetzt aber anstrengend!“, B: „Du meinst das mit dem Ausfüllen der Formulare, stimmt`s?“, A: „Ja.“). Bei Letzterer liegt der Fokus deutlich auf dem problembehafteten Element. Beide Formen können der Sicherstellung dienen, dass die Konversationspartner von denselben Dingen sprechen. Somit beugen sie potentiellen Verständnisproblemen vor, indem der gemeinsame Gesprächskonsens bewusst wiederhergestellt wird (Selting 1995).

Am Bedeutsamsten für diese schriftliche Arbeit sowie die später durchgeführte Praxis ist der von Selting aufgestellte Bereich der problemmanifestierenden Fragen. Hierbei greift der Rezipient einen problemhaften Sachverhalt erneut auf, um ihn zu klären. Diese Kategorie unterteilt sich noch einmal in zwei Typen, die Manifestation von Erwartungs- und Verstehensproblemen (Selting 1995).

Zum letztgenannten Begriff gehören drei Unterformen. Hierbei gibt es Bedeutungsverstehensprobleme, worunter Echo- und Nachfragen fallen. In beiden Fällen reagiert der Hörer mit einer Bedeutungserklärung des problematischen Sachverhalts. Da diese Formen bei Zifonun und Kollegen (1997) ebenfalls in der Typologie enthalten sind – sie sprechen lediglich von der Rück- anstatt der Echofrage – werden diese nun nicht näher ausgeführt. Als zweites sind Referenzverstehensprobleme der von Selting (1995) aufgestellten Kategorie zugehörig. Bei dieser Interrogationsform wird

der als problematisch aufgefasste Gegenstand durch einen anderen, beispielsweise ein W-Fragewort, ersetzt (A: „Hast du denn schon einmal solche Dinge gekocht?“, B: „Was denn gekocht?“). Als letztes werden noch akustische Verstehensprobleme angeführt. Auf den vom Rezipient nicht verstandenen Ausdruck, wird durch Verwendung eines Fragewortes Bezug genommen (A: „Sie können XXX (zu leise gesprochen) machen.“, B: „Ich kann was?“). Auch hier geht die Sprechstimme am Ende des Satzes nach oben (*Selting* 1995).

Zur Kategorie der Erwartungsprobleme zählen „Wieso“-Fragen sowie erstaunte Interrogationen. Letztere kennzeichnen sich durch auffällige prosodische Markierung (A: „Stell dir vor, ich habe uns ein neues Auto gekauft, Liebling.“, B: „Was hast du gemacht?“). Sie können „*als Manifestation eines Widerspruchs zu den eigenen Erwartungen*“ (*Selting* 1995, 298) beschrieben werden. „Wieso“-Fragen können auch die W-Wörter „weshalb“ und „warum“ beinhalten. Zusätzlich wird ein problembasierter Sachverhalt mit in die Interrogation integriert. Sie unterscheidet sich durch fallende Intonationshöhe am Satzende (A: „Ich habe dich übrigens als Klassensprecher vorgeschlagen.“, B: „Oh, wieso hast du **das** denn gemacht?!“) vom offenen Fragetypus, der zwar dieselben W-Fragewörter verwendet, jedoch am Ende eine erhöhte Intonation aufweist (*Selting* 1995).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf den Nachfragen. Jedoch wird darunter im Folgenden jede Art der Interrogation, die ein Rezipient als Folge von Un- oder Missverstehen auf die Vorgängerräußerung stellt, verstanden. Somit werden im Sinne der Typologie von *Selting* (1995) alle, bis auf die einschränkend engeren Fragen, aus der Kategorie der einschränkend weiterführenden Interrogationen darunter zusammengefasst und der Begriff der Nachfrage damit als Oberbegriff verwendet. Auch die Echo- beziehungsweise bei *Zifonun et al.* (1997) verwendete Rückfrage wird dazu gezählt. Es können zudem allgemeine (A: „Gib mir doch das Membranophon!“, B: „Hä?“) sowie spezifische Nachfragen (A: „Zeige mir die Daunen.“, B: „Was sind Daunen?“) unterschieden werden (*Dziallas & Schönauer-Schneider* 2012).

1.4 Nachfragefunktionen

Nachfragen sind ein überwiegend in der mündlichen Kommunikation vorkommendes Phänomen und dienen oft der Reparatur eines Gesprächsverlaufes (*Rost-Roth* 2006). Diese spezielle Interrogationsform muss immer in einem Kommunikationskontext betrachtet werden. Sie tritt in Folge eines misslungenen Austausches auf. Ausbleibendes Verständnis kann unterschiedlich begründet sein: „*Die Verständigung war nicht erfolgreich, weil der Sprachproduzent P schlecht formuliert oder der Rezipient R schlecht verstanden hat*“ (*Kindt & Weingarten* 1984, 198). Im Folgenden werden die vielfältigen Funktionen von Nachfragen dargestellt.

Zahlreiche Nachfragen werden vom Rezipient bezogen auf eine Vorgängeräußerung gestellt, um ein Verständnis zu sichern oder zu erzeugen. Diese Funktion kann bei *Selting* (1995) bereits dem Namen der Oberkategorie von Nach- und Echofragen, nämlich den Interrogationen zur Manifestation von Verstehensproblemen, entnommen werden. Daher zeigt sich, dass diesem Zweck eine besonders große Bedeutung zuteil wird. Neben akustischen Problemen, Bedeutungs- und Referenzproblemen, werden auch Störungen der Interpretation des Gesagten mittels der Strategie der spezifischen Nachfrage geklärt (*Rost-Roth* 2006).

Zudem werden Erwartungsverletzungen durch das Anzeigen emotionaler Reaktionen wie Verwunderung oder Erstaunen, die sich in den Nachfragen widerspiegeln, als weitere Funktion beschrieben (*Selting* 1995). Die Nachfrage wird teilweise auch als besonderer Fall der Entscheidungsfrage angeführt, deren Aufgabe es ist, sich einen Sachverhalt bestätigen zu lassen. Selbiger Zweck wird in diesem Zusammenhang der Nachfrage zugesprochen. Als weitere Motive gelten Zeitgewinn, das zum Ausdruckbringen eigenen Amüsierens und Korrekturfunktionen (*Rost-Roth* 2006).

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Funktion des Verständnissicherns sowie das Signalisieren von Erwartungsverletzungen relevant.

1.5 Die Entwicklung des kindlichen Fragens

Zahlreiche Forscher untersuchen die Sprachentwicklung und damit auch die Entstehung kindlicher Fragen. Im Folgenden wird diese Entwicklung nach William und Clara Stern vorgestellt. Es schließen sich zusätzliche Forschungsergebnisse weiterer Autoren an.

Kinder äußern dem Ehepaar *Stern* (1928) zufolge erste Interrogativsätze in sehr unterschiedlichem Alter. Auch die weitere Entwicklung entspricht einem individuellen Verlauf. Trotz der bestehenden Unterschiede, lässt sich die Entwicklung kindlicher Interrogationen nach ihnen in ein erstes sowie ein zweites Fragealter gliedern.

Das erste Fragealter umfasst meist Äußerungen, mit deren Hilfe Kinder den Namen eines Gegenstandes erfahren möchten. Von *Stern* und *Stern* (1928) wird hierfür ein durchschnittliches Kindesalter von etwa 18 Monaten angegeben. Ihre Tochter Hilde verbalisiert mit 1;6 Jahren einfache nachgeahmte Fragesätze. Auch der Sohn Günther deutet bereits mit 1;7 Jahren auf Dinge und fragt nach deren Namen: „*das?*“ (*ebd.*, 89). Aus den Fragen nach dem „Was“ entstehen dann häufig Interrogationen nach dem „Wer“. Hilde zeigt diese jedoch erst nach Erwerb der Ortsfrage. Mit 2;0 Jahren fragt sie, wer gerade kommt: „*hომmt da?*“ (*ebd.*, 46). „Wo“-Fragen treten bei diesen beiden Kindern mit 1;11 Jahren (Hilde) und mit 2;4 Jahren (Günther) das erste Mal auf.

Allgemein sind die Fragewörter bereits oft früher vorhanden, als diese von den Kindern geäußert werden. So befinden sich in den eben angeführten Äußerungen noch keine W-Fragewörter. Die

Verbalisierung dieser erfolgt erst etwas später. Mit circa zwei Jahren stellen Kinder Entscheidungsfragen. Auch Vergewisserungs- und anteilnehmende Interrogationen - Tochter Eva fragt mit 2;1 Jahren: „bist du müde?“ (*ebd.*, 214) – erweitern das kindliche Repertoire zu dieser Zeit.

Im zweiten Fragealter werden die bisher nicht beherrschten zeitlichen sowie kausalen Interrogationen erworben. In der Regel geschieht dies mit etwa dreieinhalb Jahren, wobei „Warum“-Fragen allgemein zuerst beobachtet werden können. Hilde Stern zeigt diese zum ersten Mal mit 3;5 Jahren, vermehrt werden sie jedoch erst zwei Monate später eingesetzt. Aus isoliert auftretenden Fragen nach dem „Warum“, bilden sich bald ganze Frageketten. Daraufhin folgen im Allgemeinen bald „wann“, „welche“ und „woher“. Tochter Eva zeigt auch hier wieder deutlich früher als alle anderen beobachteten Kinder erste Zeitfragen mit bereits 2;3 Jahren (*Stern & Stern 1928*).

Das vom Ehepaar Stern genannte Einstiegsalter in kindliches Frageverhalten deckt sich weitgehend mit dem von Zollinger beschriebenen Fragebeginn. *Zollinger* (2010) geht davon aus, dass der Wortschatzspurt, der mit etwa 18 bis 24 Monaten einsetzt, erste „Was-ist-das?“-Fragen beim Kind evoziert, womit es sein Umfeld erkundet und Bezeichnungen für Dinge lernt. Neugierig richtet es mit circa 36 Lebensmonaten zahlreiche Interrogationen der Kausalität an Bezugspersonen, um sein Weltwissen zu erweitern. Auch englischsprachige Kinder beginnen mit einem Alter von zwei Jahren damit, unterschiedlichste W-Fragen zu formulieren (*Siegler et al. 2011*). Die Autoren *Schneider* und *Lindenberger* (2012) gehen jedoch von einer allgemein etwas späteren Frageentwicklung aus. Sie benennen die Zeit zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr als Zeitraum des kindlichen Fragealters. Ihnen zufolge stellen die Kleinen zuerst sogenannte „Was-ist-das?“-Fragen, zwölf Monate danach auch „Warum-denn?“-Fragen.

Bezüglich des durchschnittlichen Erwerbszeitalters lassen sich leichte Differenzen bei verschiedenen Autoren erkennen. Als wesentlicher Grund hierfür wird vom Ehepaar *Stern* (1928) das Nichtbeachten latenter Fragewörter der Kinder angegeben. Ihnen zufolge wird dadurch das Fragealter von manchen Forschern verspätet angegeben. Doch auch andere Autoren sprechen von ersten Interrogationen, die ohne entsprechendes W-Fragewort gestellt werden und nur durch erhöhte Intonation als solche identifiziert werden (z.B. *Siegler et al. 2011*). Bei der Betrachtung verschiedener Forschungsbefunde (z.B. *Rieder 1968*, *Zollinger 2010*) wird deutlich, dass die Erwerbsreihenfolge unterschiedlicher Interrogationen in ihren Grundzügen der Darstellung der Eheleute *Stern* (1928) entspricht. Namens- und Ortsfragen werden früher als kausale Fragen gestellt. Als letztes erwerben Kinder meist die Zeitfragen mit dem Fragewort „wann“. *Zollinger* (2010) interpretiert jedoch schon den triangulären Blickkontakt, der gegen Ende des ersten Lebensjahres entsteht, als erstes interrogatives Verhalten.

Auf die Rolle der Bezugspersonen, die das Erwerbs- und Zeigeverhalten kindlicher Fragen fördern oder hemmen können, gehen einige Autoren nicht ein. Jedoch spielt gerade dies für die Weiterentwicklung des kindlichen Frage- und Nachfrageverhaltens eine zentrale Rolle. Kinder nehmen

ihre eigenen Interrogationen sehr ernst und möchten damit Antworten durch die Bezugspersonen erzwingen. Doch wenn Erwachsene die Fragen der Kinder nicht beantworten, versteht *Rieder* (1968) dies als erlebte Enttäuschungssituation.

1.6 Fragenstellen im Unterricht

1.6.1 Von der Lehrer- zur Schülerfrage – Ein historischer Überblick

Für die Beschäftigung mit kindlichen Interrogationen im Kontext Schule ist es unabdingbar, sich auch mit der Lehrerfrage zu befassen. Diese blickt bereits auf eine lange Geschichte zurück. Früher umstritten, schafft sie es im 20. Jahrhundert erneut, sich zu etablieren (*Bloch* 1969). Die wichtigsten Eckpfeiler über Stellung und Entwicklung der Lehrerfrage werden nachfolgend skizziert. Vor allem die Intentionen, die hinter dem Fragenstellen stecken, verändern sich im Laufe der Zeit.

Bis zum 17. Jahrhundert bestimmen reines Auswendiglernen und Wiedergeben von Wissensinhalten den Schüleralltag. Von Pädagogen im schulischen Kontext eingesetzte Interrogationen dienen lediglich dem Zweck, vorhandenes Wissen bei den Lernenden abzuprüfen (*Bloch* 1969). Diese eingesetzte Frageform entspricht nach dem zuvor beschriebenen Klassifikationssystem von *Zifonun und Kollegen* (1997) den Examensfragen. Doch im selben Jahrhundert hält die sogenannte „zergliedernde“ Lehrerfrage Einzug in das deutsche Schulwesen. Hierbei wird ein Satz in seine einzelnen Fragmente zerlegt. Dann stellt der Lehrer seine Fragen gezielt so, dass die Schüler bei deren Beantwortung die Bestandteile nennen müssen (*Schmidt et al.* 1867). Die Zergliederungsfrage soll Schülern helfen, ein Verständnis für gelernte Sachverhalte zu entwickeln. Gustav Friedrich Dinter sieht jedoch nur bei jungen Schülern einen sinnvollen Einsatz dieser Art von Lehrerfragen. Gerade ältere Kinder profitieren seiner Ansicht nach viel mehr von den sogenannten „entwickelnden“ Fragen, die Schüler zum Weiterdenken und Schlussfolgern anregen (*Bloch* 1969).

Pestalozzi zufolge ist das Begreifen und Verstehen von Inhalten überwiegend dann möglich, wenn in der Schule das Unterrichtsprinzip der Anschauung realisiert wird. Der Reformpädagoge bevorzugt ganz klar den Einsatz anspruchsvollerer Fragen, beispielsweise moralischer Art, durch die Lehrkraft. Diese sollen Lernende dazu befähigen, selbst geistig aktiv zu werden (*Bloch* 1969). Mit seinen Forderungen und Ansichten über den Schüler wird er maßgeblichen Einfluss auf schulisches Lernen in den folgenden Jahrhunderten nehmen, weshalb er auch als „Vater der neueren Pädagogik“ (*Schmidt et al.* 1867,183) in die Geschichte eingeht. Doch zunächst halten sich die bisherigen Fragemethoden eisern im Unterricht.

Dies ändert sich mitunter durch die beiden Herbartianer Just und Ziller. Just spricht sich für die Effektivität des Unterrichtsgesprächs zwischen einem Lehrer und seinen Schülern aus. Dabei setzt

der Pädagoge auf impulsgebende Interrogationen, die Lernende zum eigenaktiven Denken anregen und somit zur Erkenntnis bringen, statt sie in eine vom Lehrer aufgezwängte Richtung zu drängen. Auch Ziller verwendet diese neu entstehende Art der Lehrerfragen (*Bloch* 1969). Im Zuge der Reformpädagogik verlagert sich das Hauptaugenmerk des Unterrichts zunehmend auf den Lernenden und seine Bedürfnisse. Dabei rücken Schülerfragen immer mehr in den Fokus von Lehr-Lern-Prozessen (z.B. bei *Gaudig* 1909).

Der als ein Kritiker der Lehrerfrage bekannte *Hugo Gaudig* (1909) bemängelt die Authentizität der Funktion von Lehrerfragen. Denn wenn Lehrkräfte Interrogationen an die Lernenden stellen, so sind dies im Allgemeinen solche, die nicht als Folge von pädagogischer Unwissenheit geäußert werden. Sie dienen lediglich dem Abprüfen der Wissensstände der Schüler. Im realen Leben werden ihm zufolge diese jedoch nicht aus einem solchen Grund gestellt. Er geht zudem von einem in den Kindern steckenden Fragetrieb aus, den Lehrer in der Schule durch einen mit pädagogischen Interrogationen gespickten Unterricht hemmen. Diese Fragetechnik sei „*der ärgste Feind der Selbsttätigkeit*.“ (*ebd.*, 14), im Gegensatz dazu seien Schülerfragen ein „*eingeborenes Recht*“ (*ebd.*, 15) des Unterrichts. Diese Interrogationen können als Schlüssel zur Bildung angesehen werden (*Gaudig* 1909).

Doch während *Gaudig* die Authentizität seiner Schülerfrage im Gegensatz zur Künstlichkeit der Lehrerfrage hervorhebt, so bemängeln andere wiederum die vermeintliche Echtheit seiner Schülerfragen (z.B. *Aebli* 1961). Jedoch erweisen sich *Aebli*'s Vorwürfe gegenüber *Gaudig* bei genauerer Auseinandersetzung als nicht haltbar (*Bloch* 1969).

Durch reformpädagogische Ansichten, beispielsweise die von *Hugo Gaudig*, gilt die Lehrerfrage lange Zeit als verpönt. Stattdessen rücken Interrogationen der Lernenden immer mehr in das Interesse der Pädagogen. Seit den 1920er Jahren konnte die Lehrerfrage ihren Ruf verbessern. Der moderne Unterricht heute lehnt zwar meist einen reinen Frageunterricht, wie er im Sinne der alten Schule durchgeführt wurde, ab, allerdings wird die Lehrerfrage durchaus positiv gesehen und als wichtig erachtet. Sie muss eben pädagogisch sinnvoll eingesetzt werden. Dies forderten auch schon Reformpädagogen, beispielsweise *Pestalozzi* (*Bloch* 1969).

Wie eingangs bereits erwähnt, ist der Streit um die Lehrerfrage in der heutigen Didaktik weitgehend passé. Abschließend kann festgehalten werden, dass Lehrer- und Schülerfragen wichtige Bestandteile des Unterrichts sind und somit keine der beiden aus der Schule wegzudenken ist. Es kommt, wie bei so vielen Dingen, eher auf ein ausgewogenes Verhältnis der beiden an. Jede von ihnen sollte im Unterricht ihren Platz finden, um Lehr-Lern-Prozesse positiv zu bereichern.

Jedoch bringen *Tausch* und *Tausch* (1973) die Erkenntnis einer extremen Dysbalance des quantitativen Verhältnisses von Lehrer-, im Vergleich zu Schülerfragen, zum Vorschein. In den von ihnen untersuchten Klassen zeigte sich, dass ein Kind im Durchschnitt nur jeden dritten Schultag dem Lehrer im Unterricht eine Frage stellt, wohingegen die Lehrkraft selbst an nur drei Tagen insge-

samt mehr als 800 Interrogationen an die Lernenden stellt. Für das Stellen von Kinderfragen – so fordert die Studentin - sollten Lehrkräfte daher im Unterricht mehr Platz schaffen.

1.6.2 Das Potential kindlicher Interrogationen im schulischen Kontext

Soeben wurde ein massives Ungleichgewicht zwischen Lehrer- und Schülerfragen angesprochen. Auch wenn die Anzahl der kindlichen Interrogationen nicht immer so gravierend ist, wie dies in der Studie von *Tausch und Tausch* (1973) der Fall war, so ergibt sich dennoch dringender Handlungsbedarf für die einzelnen Pädagogen in der Schule. Diese von der Studentin aufgestellte Forderung wird nun mithilfe der Betrachtung des kindlichen Frageverhaltens aus unterschiedlichen Perspektiven theoretisch untermauert.

Unter Berücksichtigung des entwicklungspsychologischen Aspekts kann angeführt werden, dass der Erwerb kindlicher Interrogationen nicht mit dem Erreichen des - nach dem Ehepaar *Stern* (1928) beschriebenen - zweiten Fragealters als vollständig abgeschlossen angesehen werden darf. Im Zuge des Aufkommens eines erweiterten Entwicklungsbegriffs in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts, unter dessen Berücksichtigung Veränderungen während der gesamten Lebensspanne stattfinden (*Schneider & Lindenberger* 2012), können auch für die Fähigkeit des Fragenstellens lebenslange Entwicklungsprozesse angenommen werden. Gerade für die Institution Schule spielen diese Erkenntnisse eine wichtige Rolle.

Denn vor allem das Grundschulalter ist für die allgemeine Entwicklung zahlreicher Kompetenzen - Sprache, Kognition, Emotion – von großer Bedeutung (*Schneider & Lindenberger* 2012). Kinderfragen können als „*Schrittmacher der sprachlichen und geistigen Entwicklung*“ (*Ritz-Fröhlich* 1992, 47) angesehen werden. Des Weiteren kommen *Ritz-Fröhlich* (1992) zufolge auch viele Kinder mit nichtgemachten oder negativen Frageerfahrungen in den Anfangsunterricht, was eine Förderung zusätzlich erschwert. Doch gerade die Anbahnung sowie eine kontinuierliche Förderung des Frageverhaltens von Schülern, sind zentrale Aufgaben von Lehrern.

Wie *Ritz-Fröhlichs* (1992) Untersuchung zeigt, empfinden zwar über 90 Prozent der befragten Pädagogen Schülerfragen als förderlich für ihren Unterricht, jedoch messen lediglich 60 Prozent aller Befragten einer Frageerziehung in der Schule Bedeutung bei. Somit wird deutlich, dass sich viele Lehrkräfte dieser wichtigen Aufgabe noch gar nicht bewusst sind, was mitunter daran liegen könnte, dass die Frageerziehung nicht explizit im Lehrplan gefordert wird.

Kindlicher Wortschatz vergrößert sich durch ein gehäuftes Stellen von Interrogationen an kompetente Gesprächspartner (*Schneider & Lindenberger* 2012). Somit wird die Schülerfrage aus sozialkommunikativer Sichtweise ebenfalls als wichtig empfunden. Der Wissenschaftler Paul Watzlawick behauptet: „*Man kann nicht nicht kommunizieren.*“ (*Watzlawick et al.* 1996, 53). Da ihm zufolge

jedes Verhalten eines Menschen Mitteilungscharakter hat, wird permanent miteinander kommuniziert. Doch dabei kann es immer zu Verständigungsproblemen kommen, sodass nach Ansichten *Watzlawicks* (1996) die Konversation gestört ist oder Missverständnisse hervorgerufen werden.

Das lässt sich nicht vermeiden und erfahrungsgemäß treten gerade im schulischen Kontext solche Störungen gehäuft auf. Es kommt dann darauf an, wie die betroffenen Personen, vermutlich meistens die Schüler, mit dieser Situation umgehen. Bewusst eingesetztes Nachfragen im Sinne der Verständnisklärung kann hierbei – in den Augen der Studentin – als Schlüsselkompetenz für gelingende Kommunikation angesehen werden.

Ritz-Fröhlich (1992) spricht von einer grundlegenden Aufgabe der Schule, sprachliche Fähigkeiten von Schülern auszubauen. Dies gelingt ihrer Ansicht nach durch das Führen von Gesprächen. Im sozialen Klassenkontext finden sich hierfür zahlreiche Anlässe. Die Fähigkeit, innerhalb eines Gespräches Fragen und Antworten zu können, ist unabdingbar.

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Ludwig Duncker kritisiert:

„Wo keine Fragen entstehen und Kinder verstummen, ist ein grundlegendes Verhältnis zwischen den Kindern und ihrer Umwelt bzw. den Personen, mit denen sie zu tun haben, verschüttet worden. Deshalb kann auch ein Unterricht, der nicht zum neugierigen Fragen anregt und die Fragen der Kinder aufnimmt, kaum geeignet sein, Bildungsprozesse an(zu)stoßen.“ (Duncker 2005, 13).

Pädagogen sollten Kinderfragen in der Schule fördern. Eine Studie von *Hans van der Meij* (1986), die im Verlauf dieser Arbeit noch genauer vorgestellt wird, fördert zu Tage, dass einige Grundschul Kinder zögern, wenn es darum geht, im Unterricht Fragen zu stellen beziehungsweise bei Nichtverstehen um Hilfe zu bitten. Dieses Ergebnis untermauert die Forderung der Studentin, Kinderfragen im Unterricht zu fördern.

Ein Lehrer kann großen Einfluss auf das Frageverhalten der Lernenden nehmen. Nicht nur für das fragende Kind selbst, sondern auch für seine Klassenkameraden und die Lehrkraft, erweisen sich kindliche Interrogationen als bedeutsam. Sie regen zum Mit- und Weiterdenken an und sind zugleich positives Vorbild für Kinder, die sich nicht trauen, Fragen zu stellen (*Ritz-Fröhlich* 1992).

Kinderfragen klären Pädagogen zudem darüber auf, was ihre Schützlinge beschäftigt, wodurch diese sich ein umfassenderes Bild von ihren Schülern machen können (*Duncker* 2005). Somit können Lehrkräfte die Individuen ihrer Klasse allgemein besser beurteilen. Kindliche Interrogationen haben also auch positive Auswirkungen auf den Bereich der Diagnostik (*Ritz-Fröhlich* 1992).

Das Eingehen von Bezugspersonen auf Kinderfragen ist die förderlichste Art, eine positive Einstellung gegenüber dem Stellen kindlicher Interrogationen zu unterstützen (*Rieder* 1968). Schülerfragen zuzulassen und sogar bewusst hervorzulocken, das entspricht einer wichtigen pädagogisch-didaktischen Aufgabe von Lehrkräften, um Frageverhalten im Unterrichtsalltag zu rehabilitieren (*Duncker* 2005).

Auch unter Berücksichtigung lernpsychologischer Aspekte weisen Schülerfragen einen hohen Stellenwert auf. Lernen basiert stark auf der eigenständigen Suche nach Informationen. Kindliche Neugierde und intrinsische Lernmotivation entsprechen idealen Lernausgangslagen (*Ritz-Fröhlich* 1992), die jedoch nicht immer gegeben sind. Grund für fehlende Lust am Lernen ist meist vorangegangene misslungene Lernerfahrung (*Duncker* 2005). Wenn Kinder selbst Interrogationen stellen, so erfolgt Wissenserwerb selbstbestimmt und nicht nur durch den Lehrer vorgegeben, was oftmals zur intrinsischen Motivation führt. Schülerfragen sind somit geeignete Lernstrategien, nicht zuletzt, um eigene Wissenslücken erkennen und effektiv darauf reagieren zu können (*Ritz-Fröhlich* 1992).

Fehlende Schülerfragen lassen sich aber auch aus zeitkritischer Perspektive erklären. Die Schuld sehen manche Pädagogen im übermäßigen kindlichen Fernseh- und Massenmedienkonsum. Schnell ablaufende Bilderfolgen lassen Kindern kaum Zeit, über gesehene Dinge nachzudenken, geschweige denn, sich dazu Fragen zu stellen. Lehrer sind daher mit den für Frageverhalten hemmenden Verhaltensmustern - beispielsweise fehlende Aufmerksamkeit oder Passivität – in der Grundschule konfrontiert. Dies stellt sie vor eine immense Herausforderung (*Ritz-Fröhlich* 1992).

Zudem gibt es aus anthropologischer Sichtweise in jeder Epoche Fragen, deren Stellen von der Bevölkerung nicht gerne gesehen wird. Dies kann belastend sein. Hierdurch kann bei Kindern und Jugendlichen eine Unsicherheit bezüglich erlaubter und „nicht-erlaubter“ Interrogationen entstehen. Folglich könnten Schüler den Eindruck haben, sie würden damit, was sie bewegt und daher wissen möchten, in der Welt alleingelassen werden (*Duncker* 2005).

Lehrer sollten daher thematisieren, dass es keine „falschen“ Fragen gibt und stets positiv auf kindliche Interrogationen reagieren und diese ernst nehmen. Nur so kann das Potential der Schülerfragen effektiv genutzt und für den Schulalltag gewinnbringend sein. Denn dass sich in diesen ein großes Potential verbirgt, wurde soeben aus zahlreichen Perspektiven dargelegt.

1.6.3 Gründe für gehemmtes Nachfrageverhalten von Schülern

Wie bereits angeklungen, führte *Hans van der Meij* (1986) eine Studie zum Frage- und Nachfrageverhalten sprachlich normalbegabter Schüler im Grundschulunterricht durch. Von Interesse waren für ihn dabei Gründe und Gedanken der Lernenden, bei bemerktem Un- oder Missverständnis während der Bearbeitung von Aufgaben im Mathematikunterricht, trotzdem nicht um Hilfe zu bitten, also nicht nachzufragen. Er spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „*posing questions*“ (*van der Meij* 1986, 33), also vom Fragen stellen sowie vom „*help-seeking*“ (ebd., 33), also dem um Hilfe bitten. Es wurden hierzu zwei Studien mit holländischen Kindern durchgeführt, wovon die erste im Folgenden dargestellt wird. Die Ergebnisse lassen sich jedoch auch auf anderssprachige Schulkinder und deren Unterrichtserlebnisse übertragen.

Als Erhebungsmethode diente in dieser Studie das Interview. Es nahmen 20 Dritt- und 26 Fünftklässler an der Untersuchung teil. Aus den bereitgestellten Klassen wurden durch randomisierte Stichprobenzusammensetzung jeweils ein oder mehrere Schüler aus einer Klasse ausgewählt.

Die den Lernenden gestellten Fragen bezogen sich auf zwei verschiedene Situationen aus dem Mathematikunterricht: „*whole-class instruction and seatwork*“ (ebd., 35). Diese Situationen wurden frei mit „frontale Instruktion vor der ganzen Klasse“ und „Still- beziehungsweise Einzelarbeit am Platz“ übersetzt. Alle Fragen wurden den Kindern doppelt – für jede der zwei Unterrichtssituationen – gestellt.

Die geäußerten Schülerargumente wurden jeweils einer der drei Kategorien zugeordnet (ebd., 42):

1. „*HELP-GIVER CONCERNS*“ (Gedanken, die sich auf den Helfenden beziehen)
2. „*HELP-SEEKER CONCERNS*“ (Gedanken, die sich auf den Hilfesuchenden beziehen)
3. „*TAKS & SITUATIONAL CONCERNS*“ (aufgaben- und situationsbezogene Gedanken)

Bezogen auf die erste Kategorie wurden folgende Argumente hervorgebracht, die das Nachfrageverhalten der Kinder hemmen: Mehr als die Hälfte der interviewten Schüler (63 Prozent) gab an, an den Kompetenzen des Helfers zu zweifeln. 59 Prozent der Schüler hatten zudem Angst vor potentiellen negativen Reaktionen des Helfenden. Jeder zweite Lernende zweifelte zudem an der tatsächlichen Bereitschaft des Helfers. Viele waren der Auffassung, sie könnten den Helfer mit einer an ihn gerichteten Frage stören (46 Prozent). Dies hemmte vor allem Drittklässler. Außerdem zögerten überwiegend Fünftklässler (35 Prozent) aus Angst vor eigenem Zeitverlust, der mit dem Nachfragen einhergeht.

Beim Bereich der „*help-seeker concerns*“ wurde ein Argument mit 83 Prozent mit Abstand am häufigsten angeführt: Die internalisierte Norm der eigenen Unabhängigkeit und das Streben danach. So dachten viele der befragten Kinder: „*I must do it myself*“, „*I can solve it alone*“ (ebd., 44). Ein weiterer Grund bezog sich auf Persönlichkeitseigenschaften des Hilfesuchenden, die das Nachfrageverhalten hemmen, beispielsweise Schüchternheit. Dies nannte knapp jeder Dritte. Oder aber die interviewten Kinder gaben an, den idealen Zeitpunkt abwarten zu wollen, um jemanden um Hilfe zu bitten (24 Prozent), doch sie taten dies dann doch nicht.

Auch aufgaben- und situationsbezogenen Gedanken der Kinder wirkten sich negativ auf das Nachfragen aus. Mehr als die Hälfte (57 Prozent) fühlte sich durch den Lehrer selbst, beziehungsweise durch ihn in der Klasse bestehende Regeln, im eigenen Nachfrageverhalten gehemmt: „*If he has explained it before, you are not permitted to ask again*“ (ebd., 45). Als sehr ähnlicher Grund können die von jedem zweiten Schüler angeführten „*task-related situations*“ (ebd., 55) angesehen werden. Zudem machten sich die Lernenden häufig Gedanken, dass andere Mitschüler mitbekommen könnten, dass sie etwas nicht verstehen (39 Prozent) und die Peer-Group dies negativ assoziieren könnte. Gerade dann, wenn von den Mitschülern keiner ein ähnliches Problem mit den

Aufgaben zu haben schien, trauten sich gemäß *van der Meijs* Untersuchung (1986) immerhin 20 Prozent aus diesem Grund nicht, nachzufragen. Auffallend war, dass diese letzte Sorge ausschließlich Fünftklässler angaben. Möglicherweise sind diese bereits mehr an ihrer Peer-Group orientiert und möchten bei dieser unter keinen Umständen einen negativen Eindruck hinterlassen.

Auch Untersuchungen bei älteren Schülern förderten Gründe für das Nichtfragen zu Tage, die mit Angst vor negativen Reaktionen anderer zu tun haben (z.B. *Good et al.* 1987). *Van der Meijs* (1986) Ergebnisse bringen zudem ans Licht, dass Schüler in der Regel in allen Bereichen eher zögern, wenn es darum geht, den Lehrer etwas zu fragen. Eine Ausnahme stellt jedoch die Erwartung mangelnder Kompetenzen dar. Zudem wird durch diese Studie ein Ambiguitätsproblem unserer Gesellschaft deutlich. Auf der einen Seite möchten wir, dass Schüler unabhängig werden. Andererseits ist es jedoch auch erwünscht, dass die Lernenden um Hilfe bitten, statt selbst ewig und erfolglos an einer Aufgabe zu arbeiten. Auch *van der Meijs* zweite, hier nicht behandelte Studie, bestätigte ein starkes Streben nach Unabhängigkeit bei den Schülern (*van der Meij* 1986).

Signifikante Unterschiede bezüglich der zwei verschiedenen Mathematiksituationen ergaben sich ebenfalls. Die interviewten Schüler gaben an, während der Einzelarbeit am Platz eher gehemmt zu sein, nachzufragen. Lernende gaben an, sich während Situationen des „seatworks“ über den Grad der von ihnen abverlangten Eigenständigkeit unklar zu sein. Anscheinend signalisieren Lehrer in frontalen Situationen eher eine Bereitschaft, auf Nachfragen der Kinder positiv zu reagieren, als sie dies im Geschehen der Einzelarbeit am Platz zu verstehen geben. Hier müssen Lehrer in ihren eigenen Erwartungen Transparenz schaffen und dafür sorgen, dass Kinder nicht durch die Unwissenheit oder herrschende Klassenregeln, beispielsweise „Wir arbeiten leise!“, vom Nachfragen abgeschreckt werden. Für Pädagogen ist vor allem das Ergebnis bedeutsam, dass vier von zehn Schülern angaben, ihre Lehrer seien beschäftigt und deshalb würden sie diese oft nicht um Hilfe bitten (*van der Meij* 1986). Diese sollten kindgerecht zu verstehen geben, dass ihre Aufgabe darin liegt, Lernbegleiter der Schüler zu sein und Nachfragen immer erwünscht sind.

1.7 Schaffung einer positiven Fragekultur im Klassenzimmer

Während Studien (z.B. *Tausch & Tausch* 1973) zeigen, wie wenig Interrogationen Schüler im Unterricht stellen, geben in einer Umfrage von *Ritz-Fröhlich* (1992) neun von zehn Lehrkräften an, ihre Klasse würde oft oder sogar sehr oft fragen. Es liegt der Verdacht nahe, dass Pädagogen das Frageverhalten ihrer Schüler möglicherweise überschätzen, denn gleichzeitig sehen die von *Ritz-Fröhlich* (1992) befragten Lehrer die Frageerziehung häufig nicht als ihre eigene Aufgabe in der Schule an.

1. Fragen stellen – Schlüsselkompetenz menschlicher Kommunikation

Da die Frageerziehung jedoch sehr wohl eine wichtige Funktion der Lehrer sein sollte, werden im Folgenden stichpunktartig Anregungen dargestellt, wie bei den Schülern eine Fragehaltung entstehen und aufrechterhalten werden kann. Manche Vorschläge stammen von der Studentin selbst.

1. Anbahnung:

- vielfältige Gesprächsanlässe schaffen
- Fragetrainings mit den Schülern durchführen (*Neber 1999*)
- Frage- und Ratespiele (*Ritz-Fröhlich 1992*)
- Philosophieren mit Kindern, beispielsweise im Sachunterricht (*Duncker 2005*)
- Situationen des Missverstehens evozieren, um dadurch verschiedene Klärungsstrategien lernen und einüben zu können (*Dziallas & Schönauer-Schneider 2012*)

2. Aufrechterhaltung:

- positives Klassenklima durch gemeinsame Aktivitäten schaffen (*Ritz-Fröhlich 1992*)
- Ermutigung der Kinder zum Stellen von Interrogationen, vor allem in Form von Nachfragen
- Sozialformwechsel im Unterricht, anstatt immer nur Frontalunterricht
- Der Lehrer ist ein Modell, der auch Verständnisfragen stellt (zum Beispiel im Morgenkreis). Schüler lernen dadurch, dass Erwartungs- und Verstehensprobleme auch bei kompetenten Erwachsenen auftreten können.
- positive Reaktion auf Schülerfragen und ihre Interrogationen ernst nehmen (*Rieder 1968*)

Neben dem Elternhaus kommt auch der Institution Schule – vor allem dem Primarbereich - eine wichtige Aufgabe bezüglich Anbahnung und Weiterentwicklung kindlichen Frageverhaltens zu, da hier das Fundament späteren Frage- aber auch allgemeinen Lernverhaltens gelegt wird (*Ritz-Fröhlich 1992*). Die angeführten Funktionen von Nachfragen sowie das Potential kindlicher Interrogationen implementieren die Bedeutsamkeit dieser Fähigkeit als eine Art Schlüsselkompetenz der zwischenmenschlichen Kommunikation.

Bei der Beschäftigung mit dem Frageverhalten, vor allem bei Personen, die trotz Missverstehen nicht nachfragen, muss zunächst deren Sprachverstehen näher betrachtet werden. Dies kann oft aufschlussreich sein und helfen, zu verstehen, weshalb keine Interrogationen zur Verständnisklä- rung verbalisiert werden.

2. Sprachverstehen

2.1 Definitionen und Begriffsabgrenzungen

Beim Sprachverstehen handelt es sich um einen komplexen, von außen nicht sichtbaren Vorgang (Amorosa & Noterdaeme 2003). Die vorliegende Arbeit verwendet die beiden Termini „Sprachverstehen“ und „Sprachverständnis“ synonym.

„Sprachverständnis im sprachdiagnostischen Sinn bezeichnet die Fähigkeit, Sinn und Bedeutung von Äußerungen allein aufgrund der Wortbedeutung und der grammatikalischen Regeln zu erkennen, d. h. ohne weitere Informationen aus dem situativen Kontext oder dem Weltwissen.“ (Grohnfeldt 2007, 319).

Jene Definitionsmerkmale entsprechen nach Amorosa und Noterdaeme (2003) einem Sprachverständnis im engeren Sinne. Dieser Erklärung zufolge verstehen Rezipienten das, was ein Produzent sagt, auf dieselbe Art und Weise. Jedoch ist dies längst nicht immer der Fall. Es drängt sich daher die Frage auf, wie es funktioniert, dass unterschiedliche Menschen das gleiche hören, aber nicht dasselbe verstehen (Schmitz & Beushausen 2007).

Hierzu muss der vorgestellte Terminus noch näher betrachtet werden. Denn neben dem eben vorgestellten Sprachverstehen im engeren Sinne, gibt es auch einen weiter gefassten Sprachverständnisbegriff. Darunter versteht man *„die Fähigkeit, neben den sprachlichen Inhalten die Situation, in der gesprochen wird und die früheren Erfahrungen einzubeziehen und entsprechend zu reagieren.“* (Amorosa & Noterdaeme 2003, 9). Kannengieser (2012) spricht dabei vom Verständnis des kommunikativen Sinns, der vom Rezipient mittels Analyse non- und paraverbalen Mittel sowie unter Einbezug des situativen Kontextes erschlossen wird. Verstehen erfolgt somit kontextbezogen, wird vom Weltwissen beeinflusst (Bishop 1999) und ist daher individuell unterschiedlich.

Am Verstehen beteiligt sind die Sprachrezeption sowie –perzeption. Letztere entspricht ausschließlich der Wahrnehmung von Sprache ohne sinnentnehmendes Verstehen (Hachul & Schönauer-Schneider 2012). Dieses ist nur mittels Rezeption möglich, die auch grundlegend für das Empfangen und Aufnehmen linguistischen Inputs zuständig ist (Kannengieser 2012). Eine verbale Äußerung kann auch ohne Sprachverstehen richtig entschlüsselt werden. Durch Nutzen des Situationsverstehens kann ohne sprachlicher Verarbeitung oder dem Sinnentnehmen eine verbale Äußerung korrekt verstanden werden (Hachul & Schönauer-Schneider 2012).

2.2 Sprachverständnisstörungen

Lange wurde die Prävalenz rezeptiver Sprachstörungen stark unterschätzt (Amorosa & Noterdaeme 2003). Auch heute werden diese oft nicht oder nur teilweise erkannt (Hachul & Schönauer-Schneider 2012). Die verstärkte Beschäftigung einiger Forscher mit dieser Sprachdomäne sowie die Entwicklung von Diagnostikmitteln zur Erfassung rezeptiver Fähigkeiten dürften wesentlich zur Veränderung des Stellenwertes des Sprachverstehens beigetragen haben. Es folgt eine begriffliche Definition der Sprachverständnisstörung, sowie kurze Erläuterungen zu den Auswirkungen des Störungsbildes und potentiellen Erkennungsmöglichkeiten gefährdeter oder bereits betroffener Kinder.

Bei der Sprachverständnisstörung handelt es sich nach Kannengieser (2012) um eine komplexe Sprachstörung, die weit über ein Defizit rezeptiver Fähigkeiten hinausgeht. Betroffen ist der gesamte Verstehensprozess, weshalb die rezeptiven Verstehensleistungen nicht altersgemäß sind.

„Wir sprechen von einer Störung des Sprachverständnisses, wenn eine Person nicht in einer seinem Alter und seiner Intelligenz angemessenen Weise Sprache aus den Wörtern und grammatischen Bezügen verstehen kann, sondern in unangemessener Weise den situativen Kontext und sein Weltwissen zur Interpretation des Gesagten heranziehen muss.“ (Amorosa & Noterdaeme 2003, 9).

Bei mehr als jedem zweiten Kind treten diese kombiniert mit „umschriebenen Störungen der Sprech- und Sprachentwicklung“ (Amorosa & Noterdaeme 2003, 9) auf. Davon abgegrenzt werden können erworbene Sprachverständnisstörungen, auf die jedoch nicht näher eingegangen wird.

Betroffene Kinder haben erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen der für den schulischen Erfolg notwendigen Kulturtechniken. Weitere komorbid auftretende Störungen können immense motorische und aufmerksamkeitsbezogene Probleme, Legasthenie aber auch psychiatrische Störungen sein. Jungen sind in etwa doppelt so stark störungsgefährdet wie Mädchen. Betroffene haben nie erfahren, dass Sprache genauer verstanden werden kann als sie das tun. Jedoch entwickeln sie ein – möglicherweise diffuses - Störungsbewusstsein, weil bemerkt wird, dass ihre Kommunikationssituationen verschieden zu denen anderer Personen verlaufen (Amorosa & Noterdaeme 2003). Als ungünstige Dispositionen für dieses Störungsbild werden unter anderem auditive Wahrnehmungsstörungen und genetische Faktoren angeführt (Hachul & Schönauer-Schneider 2012, Kannengieser 2012). Die Symptomatik variiert über die Lebensspanne der Kinder und Jugendlichen hinweg (Hachul & Schönauer-Schneider 2012).

Zeigen Kleinkinder wenig triangulären Blickkontakt, weisen eine seltsame Sprache im Sinne von Echolalien oder Jargonsprache auf oder werden mit zwei Jahren als Late Talker klassifiziert, so können dies erste Warnsignale für eine potentielle Gefährdung des kindlichen Sprachverstehens darstellen. Falsche Handlungsausführung, bedingt durch missverständliches Verstehen, kann ebenfalls ein Hinweis sein (Hachul & Schönauer-Schneider 2012, Amorosa & Noterdaeme 2003).

2. Sprachverstehen

Im Vor- und Grundschulalter zeigen Betroffene häufig kein Interesse am Vorlesen und Anschauen von Bilderbüchern. Häufig antworten sie auf gestellte Fragen mit einem schlichten „ja“, auch wenn ein „nein“ erwartet wird. Oftmals entscheiden sich Kinder dann schnell in ihrer Antwortreaktion um, wenn sie einen irritierten Gesichtsausdruck beim Gesprächspartner feststellen. Fragen werden zudem oft ungenau und unzureichend beantwortet (*Hachul & Schönauer-Schneider 2012, Amorosa & Noterdaeme 2003*). Des Weiteren geben der verspätete Einsatz von Verständnisstrategien, fehlendes Identifizieren widersprüchlicher Äußerungen und eingeschränktes Textverstehen Aufschluss über mangelndes Sprachverstehen (*Kannengieser 2012*).

Liegt der Verdacht einer diesbezüglichen Störung vor, so wird es als sinnvoll erachtet, dem betreffenden Kind absurde oder unmögliche Aufforderungen zu stellen. Reagiert dieses mit drei beziehungsweise vier Jahren auf die Anweisungen, ohne die Absurdität zu bemerken, ist logopädische Abklärung anzuraten (*Zollinger 2010*).

Der Rückgriff auf reines Situationsverstehen sowie starkes Nachahmungsverhalten erschweren die Identifikation betroffener Kinder. Die Bandbreite gezeigter Verhaltensweisen ist sehr groß und individuell unterschiedlich. Oft interpretieren Bezugspersonen gezeigte Symptome dieser Kinder jedoch auch falsch, beispielsweise als Minderbegabung (*Amorosa & Noterdaeme 2003*). Gute Beobachtungsgabe und Sensibilität im Umgang mit potentiell gefährdeten sowie betroffenen Kindern sind zentrale Aufgaben für deren Bezugspersonen, besonders für ihre Lehrer.

2.3 Textverstehen

Das Verstehen vorgelesener Geschichten kann als Textverstehen bezeichnet werden, wohingegen bei freien Erzählungen sowie dialogischen Gesprächen vom Diskursverstehen gesprochen wird (*Hachul & Schönauer-Schneider 2012*). Es werden zunächst Fähigkeiten angeführt, die Rezipienten beim Zuhören von vorgelesenen Geschichten benötigen. Diese sind auch für die spätere Praxis relevant. Im Anschluss daran wird die Entwicklung des Textverstehens bei Kindern betrachtet.

2.3.1 Voraussetzungen für gutes Textverstehen

Benötigte Fähigkeiten für ein intaktes Verstehen auf Textebene stellen die Kenntnis der vom Produzent verwendeten Wörter sowie ein funktionierendes Satzverstehen dar (*Hachul & Schönauer-Schneider 2012*). Ist auf einer dieser Ebenen das Sprachverstehen bereits gestört, so kann sich dies folglich nur negativ auf die Textebene auswirken, weil diese als größte Anforderung an das Sprachverstehen angesehen wird (*Kannengieser 2012*).

2. Sprachverstehen

Um Geschichten verstehen zu können, werden gedankliche Repräsentationen dessen, was zuvor gehört wurde, benötigt (*Skarakis-Doyle & Dempsey 2008*). Es handelt sich dabei um im Gedächtnis kodierte Textinhalte (*Leopold 2009*), mit dem Ziel, dadurch Kohärenz zu erzeugen (*Terhorst 1995, Klotz 2007*). Kohärenz meint die Fähigkeit, einzelne Elemente eines Textes miteinander verknüpfen zu können (*Leopold 2009*), weshalb sich Geschichten und Texte von sinnlos aneinander gereihten Sätzen differenzieren lassen (*Hachul & Schönaauer-Schneider 2012*). Diese Verknüpfung wird möglich, wenn Textinhalte an das allgemeine Weltwissen des Rezipienten anschließen können (*Klotz 2007*). Hergestellt wird Kohärenz in der Regel durch den Einsatz kohäsiver Mittel, wie Pronomen oder Konjunktionen, die sich gezielt auf Vorgängeräußerungen beziehen (*Hachul & Schönaauer-Schneider 2012*), ohne dabei denselben Wortlaut zu wiederholen.

Die Entstehung von Kohärenz ist jedoch laut *Terhorst (1995)* nur durch das Bilden von Inferenzen möglich. Inferenzen sind „*konstruktive kognitive Operationen*“ (*Terhorst 1995, 9*), die Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen eines Textes herstellen können (*Berthiaume et al. 2010*). Sie dienen jedoch auch der Wiedergabe der rezipierten Informationen (*Yuill & Oakhill 1991*).

Unterstützende Strategien können zusätzlich für verbessertes Textverstehen angewendet werden. Das Heranziehen bereits bekannter Verlaufsmuster von Erzählungen erweist sich als effektiv. Neben dem bereits genannten Bilden von Inferenzen eignet sich auch die Visualisierung für verbesserte Verstehensleistungen (*Kannengieser 2012*). Textverständnis kann verbessert werden, indem zentrale Beziehungsgeflechte zwischen Textpassagen räumlich dargestellt werden und der Rezipient beide Formate – Text und Bild - fortwährend miteinander verbindet. Innere Vorstellungsbilder sollen so generiert werden (*Paivio 1986*).

Indem Vermutungen zum weiteren Verlauf sowie Fragen an den Text gestellt werden, kann Textverstehen ebenfalls gefördert werden. Handlungsverläufe immer wieder zusammenfassen ist auch wirksam. Sprachkontrollfähigkeiten dienen zudem der Aufdeckung von Erwartungsverletzungen sowie unklaren oder missverständlichen Textstellen (*Hachul & Schönaauer-Schneider 2012*). Auf zuletzt genannte Strategie beim Textverstehen wird im nächsten Kapitel verstärkt eingegangen.

2.3.2 Entwicklung des Sprachverstehens auf Textebene

Bereits Säuglinge besitzen erstaunlich große Fähigkeiten im Bereich des Sprachverstehens (*Siegler et al. 2011*). Mit etwa 15 Monaten beginnen sprachlich normalentwickelte Kleinkinder, lexikalisches Verstehen mit dem Einsatz von Satzverständnisstrategien zu verbinden, wodurch erstes Satzverstehen möglich wird (*Hachul & Schönaauer-Schneider*). Bald darauf erschließt sich ihnen die Welt der Geschichten.

2. Sprachverstehen

Zweijährige Kinder verstehen eher Einzelheiten einer Geschichte, anstatt globale Zusammenhänge oder die thematische Struktur (*Nelson 1991*). Jedoch gelingt es ihnen in diesem Alter bereits, durch Bezugspersonen vorgelesene Fehler bei oft gehörten Lieblingsgeschichten zu identifizieren, da sie diese bereits sehr gut kennen (*Skarakis-Doyle & Dempsey 2008*). Mit etwa 30 Lebensmonaten entsteht langsam ein kontextunabhängiges Verstehen (*Kannengieser 2012*). Dieser Erwerb kann als weiterer Schritt in Richtung Textverstehen angesehen werden.

Ein Verständnis für Geschichten entsteht im Vorschulalter. Die Altersspanne von drei bis fünfjährigen Kindern gilt als aktive Entwicklungsperiode bezüglich des Textverstehens. Bereits mit einem Alter von drei oder vier Jahren entwickeln Kinder ein gewisses Verständnis dafür, wie kleine Geschichten in der Regel verlaufen. Einfache kognitive Schemata sind hierzu bereits vorhanden (*Skarakis-Doyle & Dempsey 2008*).

Bis zum fünften Lebensjahr haben Kinder enorme Schwierigkeiten beim Auflösen satzübergreifender Pronomen, wodurch das Textverstehen erschwert wird. Auflösungsfähigkeiten gelingen nur bei lexikalisch eindeutigen Pronomen, die zudem satzintern verwendet werden. Zwischen fünf und sieben Jahren kommt eine erfolgreiche Auflösung von Pronomen zustande, wenn (*Terhorst 1995*):

- sich das Pronomen auf ein Wort bezieht, das zuvor im Text genannt wurde,
- sich sowohl der Aktant als auch das Pronomen in Subjektposition befinden und
- dieser Aktant die beschriebenen Ereignisse hervorruft.

Die Altersgruppe Fünf- bis Siebenjähriger wendet keine syntaktische, jedoch eine thematische Subjektstrategie zum Verstehen von Texten an. Dies bedeutet, Kinder bestimmen ein Wort, worauf sich das Pronomen bezieht, zum thematischen Subjekt. Der Entwicklungsverlauf pronominaler Auflösungsfähigkeit geht jedoch weit über das siebte Lebensjahr hinaus (*Terhorst 1995*). Allgemein gilt die Entwicklung von Text- und Diskursverstehen mit der Einschulung bei weitem noch nicht als abgeschlossen (*Kannengieser 2012*).

Die Fähigkeit zur Textverarbeitung verbessert sich ab dem Schulbesuch zunehmend (*Terhorst 1995*), woran der Schriftspracherwerb maßgeblich beteiligt ist. Zudem belegt die Inferenzforschung, dass sich mit ansteigendem Kindesalter auch die Kontrollfähigkeit für konsistente sowie nicht konsistente Informationen verbessert (*Markman 1979*). Es gelingt Kindern somit im Laufe der Grundschulzeit immer besser, Inkonsistenzen in Texten und Gesprächen zu identifizieren.

Neunjährige können bereits erkennen, wofür Pronomen stehen, wenn sich diese auf einen Aktanten beziehen, der sich in Objektposition vor dem jeweiligen Pronomen befindet. Sie verwenden zudem – wie auch später die Erwachsenen – Suchstrategien zur Auflösung lexikalisch mehrdeutiger Pronomen. Diese Fähigkeiten müssen langsam entstehen und über die Lebensspanne weiterentwickelt werden. Im Erwachsenenalter kann dann, falls nötig, auf abwartende Strategien zurück-

2. Sprachverstehen

gegriffen werden, wenn vor dem Hören eines Pronomens mehrere in Frage kommende Koreferenzen zur Verfügung stehen (*Terhorst* 1995).

Allgemein gilt, dass sich im Grundschulalter rezeptive Fähigkeiten bezüglich Textgrammatik sowie –semantik immens weiterentwickeln. Im Erwachsenenalter finden auch immer wieder Kompetenzerweiterungen statt, zum Beispiel bezogen auf Textstile oder –sorten (*Kannengieser* 2012).

Sprachverständnisgestörte Kinder weisen jedoch auf Text- und Diskursebene häufig Defizite auf. Das Verstehen referentieller Bezüge, die über einen Satz hinausgehen, das Nachvollziehen von Handlungsabfolgen sowie ein Verständnis für Pointen, können beeinträchtigt sein (*Kannengieser* 2012, *Hachul & Schönaauer-Schneider* 2012). Ergänzend führen die Autorinnen *Hachul* und *Schönaauer-Schneider* 2012 potentielle Defizite bezüglich des Verständnisses von Textaufgaben, Witz und Ironie sowie der Sinnentnahme beim Lesen an.

Bezogen auf kindliches Text- und Diskursverstehen sollten Lehrer beachten, dass auch sprachlich normal entwickelte Schüler bei der Einschulung Probleme beim Verständnis satzübergreifender Pronomen haben. Diese sollten somit im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zunächst weitgehend vermieden werden. Kinder mit Sprachstörungen bilden oft keine oder sogar falsche Inferenzen (*Bishop* 1999). Dies gilt für pragmatisch gestörte Kinder, aber auch für solche mit Sprachverständnisstörungen.

Lehrer sollten daher als wichtige pädagogische Aufgabe das Anlernen und Einüben der zuvor vorgestellten Textverständnisstrategien erachten. Zudem können Lehrer Bilder beim Erzählen oder Vorlesen von Geschichten bewusst einsetzen, um das Textverständnis der Kinder zu fördern (*Parzinger et al.* 2014), wovon gerade Kinder mit Sprachverständnisstörungen oder mangelhaften Monitoring-Fähigkeiten profitieren dürften. Das zuletzt genannte Störungsbild wird anschließend detailliert vorgestellt.

3. comprehension monitoring

3.1 Begriffsklärung

Beim Terminus „comprehension monitoring“ handelt es sich um einen aus der angloamerikanischen Literatur stammenden Fachbegriff. Die Schwierigkeit besteht darin, dass er nicht Eins-zu-Eins ins Deutsche übersetzt werden kann, ohne dass dies mit einer Bedeutungsänderung einhergeht. Es ist daher sinnvoll, sich zunächst mit den einzelnen Bestandteilen des Fachbegriffes auseinanderzusetzen, um anschließend eine Annäherung an ein adäquates deutschsprachiges Synonym vornehmen zu können.

Übersetzt heißen die einzelnen Wörter des Fachbegriffes: „*das Verstehen*“, „*das Begreifen*“ (engl.: „*comprehension*“) und „*beobachten*“, „*kontrollieren*“ (engl.: „*to monitor*“) (Pons 2010). Das Fremdwort „Monitoring“ bedeutet so viel wie die Dauerbeobachtung eines bestimmten Systems (Duden 2001). Diese Fähigkeit lässt sich sowohl aus der Perspektive des Sprechers, als auch aus der des Hörers betrachten (Dollaghan & Kaston 1986), wobei im Folgenden letztere Sichtweise im Fokus steht.

Schmitz und Diem (2007) sprechen hierbei von der sogenannten „Sprachverstehenskontrolle“, also einer Überprüfungsfunktion, die Hörer als Folge auf das Sprachverstehen einsetzen. Nach Schönauer-Schneider (2008) greift dieser Begriff jedoch zu kurz. Er umfasst lediglich eine Komponente des diskutierten Terminus, „*the ability to evaluate one's level of understanding incoming messages*“ (Kotsonis & Patterson 1980, 541). Auch sonstigen, in der Fachliteratur verwendeten, Termini – zum Beispiel „functional comprehension“ (Johnson 2000) – kommt im deutschsprachigen Raum nicht die identische Bedeutung zu, wie dem comprehension monitoring. Daher wird im weiteren Verlauf jeweils der angloamerikanische Begriff selbst oder dessen Adaption - Monitoring des Sprachverstehens (MSV) - verwendet.

Im Falle einer misslingenden Kommunikation erkennt der Hörer Verstehensprobleme aufgrund dieser Kontrollfunktion (Dollaghan & Kaston 1986). Comprehension monitoring umfasst allerdings auch noch eine weitere wichtige Komponente, nämlich das Reagieren auf bemerktes Nicht- oder Missverstehen (Schönauer-Schneider 2008). Es kann daher als eine metakognitive Fähigkeit bezeichnet werden (Flavell et al. 1981), die es ermöglicht, „*unsere eigenen kognitiven Vorgänge zu beobachten und darüber zu reflektieren.*“ (Schneider & Lindenberger 2012, 471).

Dem MSV kommt somit eine zweifache Aufgabe zu: Der Hörer erkennt mittels Kontrolle des Sprachverstehens einerseits eine sprachliche Äußerung als nicht oder unzureichend verstanden und ist andererseits auch in der Lage, angemessen auf dieses Nicht- oder Missverstehen zu reagieren (Dollaghan & Kaston 1986). Es handelt sich dabei um einen fortlaufenden Prozess des

Überprüfens und Beurteilens des Gesagten während einer Kommunikation (*Schönauer-Schneider* 2014), kurz gesagt um diese beiden Fähigkeiten: „*detect and react*“ (*Johnson* 2000, 2).

Comprehension monitoring kann als multidimensionaler Prozess bezeichnet werden (*Zabucky & Horn Ratner* 1986). *Markmans* (1981) Ansicht nach befindet sich das MSV innerhalb eines zweistufigen Prozesses des Sprachverstehens. Während es im primären Sektor um das Hören einer sprachlichen Äußerung sowie der Bildung einer mentalen Repräsentation dessen, besitzt der sekundäre Prozess überprüfende und beurteilende Funktionen. Er ist zuständig für das Erkennen von Missverständnissen sowie die Reaktion darauf. Es gibt vielfältige Möglichkeiten darauf zu reagieren. Diese werden an späterer Stelle genauer erläutert.

Wie bereits beim Kapitel zum Sprachverstehen als problematisch postuliert, gilt auch für das comprehension monitoring, dass dies nicht beobachtet werden kann. Es können ausgeführte Handlungen von Personen beobachtet und dann darauf geschlossen werden, ob diese Menschen über gute oder eher mangelhafte MSV-Fähigkeiten verfügen (*Schönauer-Schneider* 2008).

3.2 Erwerb der sprachlichen Kontrollfähigkeit

3.2.1 Voraussetzungen

Für das erfolgreiche Nutzen der eigenen MSV-Fähigkeiten benötigen Rezipienten zahlreiche Fähigkeiten. Natürlich muss als grundlegende Voraussetzung ein adäquates Hörvermögen vorliegen. Darüber hinaus wird aktives Zuhören benötigt (*Johnson* 2000). MSV-Fähigkeiten werden zudem als Voraussetzung angesehen, um effektiv zuhören zu können (*Kotsonis & Patterson* 1980).

Selbiges Verhältnis weisen das MSV und die Sprachverstehensleistungen zueinander auf. Es wird dabei von einer symbiotischen Beziehung gesprochen (*Markman* 1981, *Schmitz et al.* 2012). Da sprachverständnisgestörte Kinder häufig defizitäre MSV-Fähigkeiten aufweisen (*Dollaghan & Kaston* 1986, *Schönauer-Schneider* 2008), wird vermutet, ob rezeptive Sprachleistungen benötigte Basisfähigkeiten für effektives MSV sein könnten.

Zudem sind kognitive Prozesse maßgeblich am MSV beteiligt. Menschen erlangen eine selbstbestimmende Funktion bezüglich der Teilbereiche ihrer Kognitionen, woraus die Fähigkeit resultiert, kognitive Vorgänge zu kontrollieren und zu beurteilen (*Markman* 1977). In diesem Sinne kann auch vom Begriff der Metakognition - Überwachungsaktivitäten sowie Selbstregulierungsfähigkeiten eigener mentaler Denkvorgänge (*Schneider & Lindenberger* 2012) - gesprochen werden. Wissensprozesse sowie das Zusammenspiel kognitiver und linguistischer Systeme ermöglichen den Aufbau mentaler Repräsentationen (*Skarakis-Doyle & Dempsey* 2008), die für Sprachverstehen und somit auch die Kontrolle dessen, bedeutsam sind.

3. comprehension monitoring

Damit comprehension monitoring wirkungsvoll eingesetzt werden kann, sind weitere Fähigkeiten des Rezipienten von Nöten (*Revelle et al. 1985*):

- Der Hörer muss akzeptieren, dass es zu Verständnisproblemen kommen kann.
- Er muss erkennen, wann diese auftreten.
- Der Rezipient muss ein Wissen darüber haben, wie er den Zustand des Nicht- oder Missverstehens eigenverantwortlich beenden kann.
- Dafür spielt das Wissen um potentielle Gründe des Missverstehens eine entscheidende Rolle. Diese können vielfältig sein.

Des Weiteren muss der Rezipient erkennen, dass Missverstehen nicht immer nur durch eigene Schuld entsteht (*Schmitz & Diem 2007*).

3.2.2 Entwicklungsverlauf

Nach *Zollinger (1997)* sind erste Hinweise auf MSV-Fähigkeiten zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr zu beobachten. Dies ist ihr zufolge der Fall, wenn das Kind gelernt hat, Aufforderungen abzulehnen, die nicht mit dem kindlichen Weltwissen konform sind.

Weitere Forschungsergebnisse (z.B. *Flavell et al. 1981*, *Revelle et al. 1985*, *Schmitz et al. 2012*) belegen ebenfalls, dass Kinder mit drei bis vier Jahren erste MSV-Leistungen zeigen, indem sie unverständliche von adäquaten Aufforderungen unterscheiden können und ein Verständnisproblem mittels Reaktionsweisen kenntlich machen können. *Schmitz et al. (2012)* kommen zu dem Ergebnis, dass sich comprehension monitoring zwischen dem Kindesalter von 3;6 und 4;11 Jahren lediglich minimal zu verbessern scheint. In ihrer Studie zeigten bereits die jüngsten Kinder (3;6 bis 3;11 Jahre) insgesamt gute MSV-Fähigkeiten.

Frühe MSV-Leistungen werden oft nur durch Blickkontakt des Kindes zum Sprecher gekennzeichnet. Es zeigt sich, dass Vierjährige bereits differenzierter auf Verstehensprobleme reagieren können als zwölf Monate jüngere Kinder (*Revelle et al. 1985*). Beide Altersgruppen überprüfen nicht ausführbare Anweisungen, dem Sprecher ein „*unbringable object*“ (ebd., 661) zu bringen, zuerst auf rein mentaler Ebene, anstatt zu versuchen, dieser Bitte nachzukommen und dann erst das Problem zu erkennen. Es lässt sich bestätigen, dass jüngere Kinder im Vergleich zu älteren unsicherer sind, ob sie Aussagen verstanden haben (*Revelle et al. 1985*).

Das Repertoire an Klärungsstrategien erweitert sich im Kindergarten- und Vorschulalter. Vierjährige reagieren zunehmend mit verbalen Reaktionen – allgemeinen Kommentaren oder sogar Nachfragen - auf Nichtverstehen einer Vorgängeräußerung. Gründe, warum sie etwas nicht verstehen,

3. comprehension monitoring

sind ihnen etwa bis zum Einschulungsalter noch nicht bewusst (*Revelle et al.* 1985). Abstrakte und mehrdeutige Äußerungen werden noch nicht als missverständlich erkannt (*Flavell et al.* 1981).

Es gilt der allgemeine Tenor, dass sprachlich normal entwickelte Grundschul Kinder bereits die wichtigsten MSV-Fähigkeiten erworben haben (*Markman* 1977/1997, *Revelle et al.* 1985), auch wenn hier noch nicht alle Gründe des Missverstehens richtig erkannt werden.

Wird zuvor mitgeteilt, dass Verstehensprobleme auftreten könnten, sind Zweitklässler eher in der Lage, diese zu erkennen und verbal oder nonverbal darauf zu reagieren, als Kindergartenkinder. Darüber hinaus erkennen Schulkinder bei mehrdeutigen Anweisungen bereits, dass die Ausführung gemäß den Anforderungen des Sprechers nicht erfüllbar ist. Dies beweist, dass sich im Vorschulalter die Fähigkeiten noch weiter ausbauen und im Verlauf alle möglichen Gründe, weshalb Äußerungen nicht verstanden werden können, richtig erkannt werden (*Flavell et al.* 1981).

Nach *Sodian* (1988) gelingt es Kindern bereits im Alter von vier bis sechs Jahren, Inkonsistenzen in Texten zunehmend zu entdecken. Trotz Erwerb dieser Fähigkeit zeigt die Untersuchung von *Markman* und *Gorin* (1981), dass es auch noch mit zunehmendem Alter in diesem Bereich zu Problemen kommen kann. Sie fanden heraus, dass das Identifizieren von Inkonsistenzen in Aufsätzen acht- sowie zehnjährigen Kindern allgemein leichter gelingt, als das Entdecken von Unwahrheiten. Die älteren Kinder sind auch hier wieder allgemein erfolgreicher. Werden sie jedoch nicht explizit darauf hingewiesen, dass Probleme beim Verstehen auftreten können, so identifizieren beide Altersgruppen kaum Inkonsistenzen (*Markman & Gorin* 1981).

Werden Kinder vor dem Lesen von Texten nicht darüber informiert, dass sich darin inkonsistente Informationen befinden können, so gelingt es Drittklässlern deutlich weniger, diese zu identifizieren, als Sechstklässlern. Auch wenn Inkonsistenzen von Kindern nicht als solche erkannt werden, benötigen sie für das Lesen konsistenter Informationen durchschnittlich weniger Zeit, als für problembehaftete Sätze (*Zabrocky & Horn Ratner* 1986). Inkonsistenzen stellen Kinder also vor große Herausforderungen (*Markman* 1979). Auch nach dem Grundschulalter sind noch Entwicklungsfortschritte diesbezüglich beobachtbar (*Markman & Gorin* 1981, *Zabrocky & Horn Ratner* 1986).

Bei der Untersuchung des comprehension monitorings werden große Entwicklungsdifferenzen zwischen Heranwachsenden deutlich (*Markman & Gorin* 1981). Kinder mit mangelhaften MSV-Fähigkeiten reagieren auf bemerktes Un- oder Missverstehen häufig nicht oder wenig effektiv, weshalb sie bezüglich ihres Verhaltens sowie der eingesetzten Klärungsstrategien eher mit jüngeren Kindern verglichen werden können (*Donahue et al.* 1980).

Vollständig ausgebildet umfasst das MSV folgende Komponenten (*Whitehurst* 1981, *Skarakis-Doyle & Dempsey* 2008):

- Beurteilen einer Äußerung als verständlich oder unverständlich sowie Angabe des Grundes für inadäquates Verstehen

- Identifizieren von Inkonsistenzen in Texten und Gesprächen
- Anwendung unterschiedlicher, zur jeweiligen Situation passender, Klärungsstrategien

Während der Grundschule bauen sich die Fähigkeiten weiter aus und Gründe für Missverstehen werden immer präziser erkannt. Es zeigt sich, dass Kinder, die zuvor über potentiell auftretende Verständnisprobleme informiert werden, tendenziell besser abschneiden und eher auf das Missverstehen reagieren (*Flavell et al.* 1981, *Markman & Gorin* 1981). Dies gilt besonders für das Entdecken von Inkonsistenzen in Texten (*Zabucky & Horn Ratner* 1986). Nicht alle Kinder haben jedoch bis zum Ende der Grundschulzeit die Fähigkeiten erworben, alle Verständnisprobleme hervorruhenden Typen als solche identifizieren zu können (*Beal* 1996).

3.3 Ursachen für mangelndes comprehension monitoring

Auch wenn es bis dato keine eindeutige Ursachenzuschreibung für die mangelhafte Ausprägung der MSV-Fähigkeiten zu geben scheint, so existieren zahlreiche Hinweise auf sehr wahrscheinliche, ungünstige Dispositionen.

Es besteht der Verdacht, dass Kinder, die am Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) leiden, zusätzlich Probleme in ihrer Fähigkeit, Prozesse des eigenen Sprachverstehens zu kontrollieren, aufweisen. *Berthiaume et al.* (2010) untersuchten Jungen im Grundschulalter sowohl mit als auch ohne ADHS und prüften ihre Fähigkeiten, Inkonsistenzen auf Textebene zu identifizieren sowie eigenes Verstehen zu kontrollieren. Obwohl alle Teilnehmer zuvor instruiert wurden, dass in den vorgelesenen Texten möglicherweise unverständliche Dinge vorkommen könnten, gelang es jenen mit ADHS signifikant schlechter, Inkonsistenzen zu erkennen und MSV-Fähigkeiten anzuwenden. Allen gelang die Erkennung konsistenter Geschichten leichter.

Kotsonis und Patterson (1980) untersuchten MSV-Fähigkeiten bei Schülern der Primarstufe kontrastierend zu dem von lernbehinderten Kindern. Im direkten Vergleich schnitten dabei die Grundschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen wesentlich schlechter ab. Bei ihnen wurden Defizite im comprehension monitoring ersichtlich. Somit zeigt sich auch eine Lernbeeinträchtigung als ungünstiger Faktor für die unzureichende Ausbildung kindlicher MSV-Fähigkeiten.

Auch Kinder mit Sprachstörungen haben oft ein defizitäres MSV (*Dollaghan & Kaston* 1986, *Hargrove et al.* 1988), wobei vor allem Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten kaum darauf zurückgreifen. Möglicherweise nehmen sie ihr Nichtverstehen nicht wahr (*Dollaghan & Kaston* 1986). Weiterhin können auch mangelhafte pragmatische Fähigkeiten als Ursache angesehen werden, da diesen Kindern häufig nicht bewusst zu sein scheint, wann und auf welche Art sie weitere Informationen einholen können (*Hargrove et al.* 1988). Aus der Studie von *Hargrove et al.* (1988) resultiert

das Ergebnis, dass Kinder mit normaler Sprachentwicklung bei erkanntem Nichtverstehen eher dazu neigen, Bezugspersonen fragend anzusehen oder selbst diesbezüglich Hypothesen aufstellen, um fehlende Informationen zu erlangen. Hingegen greifen sprachgestörte Kinder eher auf weniger adäquate Strategien zurück.

Ein weiterer, für die adäquate Ausbildung der Monitoring-Fähigkeiten und das Zeigen von Klärungsstrategien hinderlicher Faktor, kann ein linguistisches Defizit sein, das in eben angeführter Studie von *Hargrove et al.* 1988 nur Mädchen betraf. Zudem kann eine negative kommunikative Umgebung des Kindes mitverantwortlich sein. Lernende haben in diesem Fall kein sprachliches Modell, das ihnen vorlebt, wie mit Nichtverstehen wirkungsvoll umgegangen wird. Spezifische Formen des Nachfragens werden den Kindern somit nicht vorgelebt (*Schönauer-Schneider* 2008).

Bei genauer Betrachtung der empirischen Befundlage wird deutlich, dass vor allem Sonderpädagogen, die an einem SFZ arbeiten, vermutlich gehäuft mit betroffenen Kindern in Kontakt treten. Denn sowohl Störungen in den Bereichen Lernen, Verhalten und Sprache scheinen ursächlich am mangelhaften MSV beteiligt zu sein. Diese Trias ist an einem SFZ vorherrschend.

3.4 Der Umgang mit Nicht- und Missverstehen

Wenn sich Kinder darüber bewusst werden, dass sie Probleme im Kommunikationsbereich haben, wenden sie über kurz oder lang kompensatorische Strategien an, um besser verstehen zu können (*Keese* 2000). Es wird zwischen diesen Strategien sowie den Klärungsstrategien unterschieden.

3.4.1 Kompensationsmöglichkeiten

MSV stellt eine Kompensationsstrategie bei misslungenem Sprachverstehen dar (*Markman* 1981). Verfügen sprachverständnisgestörte Kinder jedoch nicht oder nur unzureichend über diese Fähigkeiten, so werden alternativ andere Strategien eingesetzt.

Haben diese Kinder nie gelernt, wie sie auf gestörtes Verständnis reagieren können, so werden sie vermutlich auf weniger effektive Kompensationsmöglichkeiten zurückgreifen. Hierzu kann das Stützen auf reines Situationsverständnis gezählt werden, da es ohne jegliches sprachliches Wissen abläuft (*Hachul & Schönauer-Schneider* 2012).

Die Verwendung routinierter Floskeln und Standardantworten wird ebenfalls gerne aus kompensatorischen Zwecken eingesetzt (*Amorosa & Noterdaeme* 2003). Auch das „Drauflos“-Raten ohne jegliche Anhaltspunkte sowie passives Warten, ob der Sprecher von selbst eine Unstimmigkeit bemerkt, erweisen sich nicht als zielführend (*Schönauer-Schneider* 2008).

Zudem verkürzen Betroffene häufig ihre eigenen Äußerungen, greifen auf nonverbale Reaktionsformen zurück und wenden sich vorzugsweise an kompetente Gesprächspartner (Keese 2000), die in der Lage sind, diese Kinder während der Kommunikationssituation zu „lenken“. Das heißt sie warten erst einmal ab (Johnson 2000).

Eine weitere Kompensationsmöglichkeit bei Sprachverständnisstörungen stellt die Orientierung an zentralen Verständnisstrategien – zum Beispiel an der Schlüsselwortstrategie – dar (Hachul & Schönauer-Schneider 2012).

All die bisher genannten Strategien werden aus diesem Grund als kompensatorisch bezeichnet, da sie dem Gesprächspartner nicht signalisieren, dass eine rezipierte Äußerung für den Hörer unverständlich ist. Mit Einsatz dieser Strategien wird vielmehr versucht, eigenes Nicht- und Missverstehen zu kaschieren, was zwar gelingen kann, jedoch nicht zur Klärung beiträgt.

3.4.2 Strategien zur Verständnisklärung

Das Ziehen von Schlussfolgerungen wird bereits seit Langem als erfolgsversprechende Klärungsstrategie angesehen (Markman 1981). Ebenfalls stellt das gezielte Nachfragen eine erfolgsversprechende Strategie dar (Schönauer-Schneider 2008).

Fragen müssen nicht zwangsläufig nur verbal gestellt werden. Ein fragendes Verhalten lässt sich auch gestisch-mimisch, also durch entsprechende nonverbale Reaktionsweisen, erkennen (Duncker 2005). Dieses nonverbale Verhalten kann sich beispielsweise in motorischer Unruhe äußern (Schmitz & Diem 2007). Eine bereits frageähnliche Reaktionsweise stellt der Blickkontakt dar. Hargrove et al. (1988) sprechen dabei vom sogenannten „mother gaze“ (ebd., 57), also dem kindlichen Blick in Richtung der Mutter, von der sich das Kind Klärung erhofft.

Die Äußerung von Aussagen oder Fragen – seien sie allgemeiner oder spezifischer Natur – stellt ebenfalls eine Klärungsstrategie dar. Unspezifisch sind beispielsweise kindliche Äußerungen, wie: „Ich kann das nicht.“ oder „Hä?“, wohingegen sich spezifische Aussagen bereits häufig auf den Grund für Nichtverstehen beziehen („Ich hab das nicht verstanden, weil es so leise war.“). Die spezifische Nachfrage bezieht sich direkt auf das problembehaftete Fragment einer Vorgängeräußerung („Was heißt xy?“) und signalisiert so, dass der Hörer die Bedeutung des Wortes nicht kennt.

Dziallas und Schönauer-Schneider (2012) stellen eine fünfgliedrige, hierarchische Effektivität der einzelnen Reaktionsweisen auf MSV fest. Das Zeigen keinerlei Reaktionen auf unverständliche Äußerungen sowie das Nichtbemerken dieser, inklusive eines Handlungsvollzuges, werden als ineffektiv dargestellt. Grund hierfür ist die sehr unwahrscheinliche Aufklärung des Unverständnisses. Ebenfalls unwahrscheinlich ist diese beim Handlungsvollzug, der von einer verbalen Äußerung begleitet wird.

Das Anzeigen nonverbaler Reaktionen macht die Aufklärung immerhin möglich (*Dziallas & Schönauer-Schneider* 2012). Ein kompetenter Gesprächspartner hat die Chance, bei seinem Gegenüber einen fragenden Blick oder ein Schulterzucken zu beobachten und mit einer Verständnisfrage – „Hast du das verstanden?“ – darauf einzugehen. Eine Klärung kann dann erfolgen.

Allgemeine Fragen lassen eine Aufdeckung des Unverständnisses wahrscheinlich zu. Am effektivsten beschreiben *Dziallas* und *Schönauer-Schneider* (2012) den Einsatz spezifischer Fragen, beispielsweise: „Was heißt xy? Ich kenne dieses Wort nicht.“. Spezifische Interrogationen bewirken eine sehr wahrscheinliche Aufklärung, da der Gesprächspartner direkt auf das Unverständnis hingewiesen wird und teilweise sogar bereits der Grund dafür mitgeliefert wird.

3.4.3 Häufigkeit eingesetzter Klärungsstrategien im Kindesalter

Bezüglich des Strategieeinsatzes zur Aufklärung von Verständnisproblemen fällt auf, dass Kinder hiervon ganz unterschiedlich stark Gebrauch machen. Im Folgenden werden Ergebnisse einiger Studien zu Kindern mit Beeinträchtigungen vorgestellt.

Nach *Donahue et al.* (1980) sind lernbehinderte Kinder¹ verglichen mit normal entwickelten Kindern weniger dazu in der Lage, Missverstehen innerhalb von Kommunikationen zu reparieren. Sie produzieren weniger Nachfragen allgemeiner Art, als ihre Peer-Group. Beim Hören mehrdeutiger Anweisungen erfragen sie weitere relevante Informationen zur Eindeutigkeitsklärung häufig nicht. Es wird vermutet, dass Lernbehinderte Ambiguitäten zwar als solche erkennen, jedoch um ihre Aufgaben als aktive Zuhörer nicht richtig wissen und somit keine benötigten Klärungsstrategien anwenden.

Das Hauptproblem liegt *Donuahue et al.* (1980) zufolge in einem Defizit, den sozial-kommunikativen Anforderungen während Gesprächen gerecht zu werden. Allein die Erlaubnis nachfragen zu dürfen, scheint für diese Kinder nicht ausreichend zu sein. Erklärungen, dass es für erfolgreiche Gespräche die Pflicht eines jeden Zuhörers ist, sein Gegenüber auf Verständnisprobleme hinzuweisen und gezielt Klärungsstrategien einzusetzen, sind zusätzlich erforderlich.

Sprachverständnisgestörte Kinder zeigen eher nonverbale oder verbale Klärungsstrategien allgemeiner Natur. Dasselbe gilt jedoch nicht für sprachlich normalentwickelte Gleichaltrige. Jüngere weisen weniger nonverbale Reaktionen auf und tendieren im späteren Alter eher zur Verwendung spezifischer statt allgemeiner Nachfragen (*Gale* 1981 in *Hargrove et al.* 1988). Wie *Brinton* und

¹ Hier wird der Begriff „Lernbehinderung“ etwas anders definiert, als dies im deutschsprachigen Raum üblich ist. An dieser Studie teilnehmende Kinder wurden als lernbehindert bezeichnet, wenn sie folgende Kriterien erfüllten: Schwierigkeiten beim Lesen (ermittelt mit Leistungstest: Prozentrang kleiner 40), Probleme bezüglich der Aufmerksamkeit, Probleme beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten oder Schwierigkeiten beim Folgen können von Anweisungen. Der Terminus „Lernbehinderung“ bezieht sich hier also auf Probleme bezogen auf das sprachliche Lernen.

Fujiki (1982) herausfanden, fragen Kinder mit sprachlicher Normalentwicklung im Einschulungsalter bei Unverständnis dreimal so oft nach wie sprachgestörte Kinder.

Zudem verwenden sprachlich normal entwickelte Kinder eher offensichtlichere Klärungsstrategien – „*mother gaze and hypothesis*“ (*Hargrove et al.* 1988, 57) –, weshalb eine Verständnisklärung wahrscheinlicher eintritt, als bei Kindern mit Sprachstörungen. Deren eingesetzte Reaktionen sind teilweise sehr subtil und werden von Gesprächspartnern nicht als solche wahrgenommen. Beispielsweise wiederholen sprachgestörte Kinder häufig Äußerungen und suchen das geforderte Item, statt den Blickkontakt zu kompetenten Gesprächspartnern zu suchen (*Hargrove et al.* 1988).

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Sprachstörungen oder mit Beeinträchtigungen im sprachlichen Lernen zwar eigenes Nicht- und Missverstehen oftmals erkennen und darauf reagieren, die Qualität der gezeigten Klärungsstrategien jedoch nicht altersgerecht und besonders effektiv ist. *Schmitz et al.* (2012) verweisen darauf, dass Kinder trotz vorhandener MSV-Fähigkeiten, diese häufig nicht automatisch in für sie selbst förderlichem Sinne nutzen können. Dies gilt vor allem für den Alltag. Eine Erarbeitung sowie Einübung geeigneter Klärungsstrategien, vor allem des effektiven Nachfragens, scheint nötig zu sein (*Kannengieser* 2012).

Nachfolgend wird zuerst der Stellenwert eines intakten MSV hervorgehoben. Daran anschließend werden einige Studien zu diesbezüglichen Interventionen vorgestellt, in denen Kinder unter anderem Strategien erlernen, um bessere MSV-Leistungen zu erlangen.

3.5 Bedeutsamkeit eines intakten Monitoring des Sprachverstehens

Es werden zwei zentrale Bereiche, für die MSV-Fähigkeiten dringend benötigt werden, dargestellt.

„*Comprehension monitoring is a skill essential to success in academic settings.*“ (*Kotsonis & Patterson* 1980, 542). Denn zwischen dem Lernen und dem MSV herrscht eine gewisse reziproke Wirkung. Beide Kompetenzen beeinflussen sich gegenseitig, was die an vorheriger Stelle angesprochene Studie von *Kotsonis* und *Patterson* (1980) bestätigt.

MSV-Fähigkeiten werden immer dann benötigt, wenn es um das Lesen (*Kotsonis & Patterson* 1980, *Beal* 1996), das Schreiben (*Beal* 1996) sowie die Fähigkeit des aktiven Zuhörens bei Anweisungen oder bei der Vermittlung von Lerninhalten geht (*Kotsonis & Patterson* 1980).

Da diese Kulturtechniken essentiell für schulischen Unterricht sind, wirkt sich im Gegensatz dazu ein mangelhaftes MSV höchst wahrscheinlich negativ auf das Lernen und die Leistung des Kindes aus. Weiter gedacht bedeutet dies, Betroffene haben vermutlich deutlich größere Probleme, im Jugendalter einen guten schulischen Abschluss zu machen, der für das Finden eines Ausbildungsplatzes und die finanzielle Absicherung der eigenen Zukunft wichtig ist.

3. comprehension monitoring

Des Weiteren wirken sich mangelnde MSV-Fähigkeiten negativ auf den sozial-kommunikativen Lebensbereich der Betroffenen aus. Sprachstörungen können allgemein auch als Störung der Interaktion bezeichnet werden. Kindern mit rezeptiven Sprachstörungen gelingt es oftmals nicht, adäquat auf Äußerungen anderer Gesprächspartner zu reagieren. Folglich werden diese Kinder von ihrer Peer-Group zurückgewiesen (Keese 2000).

Dieses Problem kann auch auf Kinder mit mangelhaften MSV-Fähigkeiten übertragen werden. Betroffene Kinder wirken diesbezüglich nämlich eher, wie jüngere Kinder (Donahue et al. 1980). Folglich dürfte es ihnen, verglichen mit sprachlich normal entwickelten Gleichaltrigen, schwerer fallen, Freundschaften zu knüpfen. Adäquat funktionierende Kommunikation ist für kindliches Spielen und den Umgang miteinander nämlich zentral.

Neben der schulischen Dimension ist das Wissen über Kommunikationsverläufe auch für fast alle anderen Lebensbereiche bedeutsam (Flavell et al. 1981). Ein intaktes MSV bildet die Grundlage für gelingende Kommunikation und erfolgreiches Lernen (Markman 1981, Berthiaume et al. 2010). Es wäre wünschenswert, dass Erwachsene – Lehrer sowie Eltern – betroffenen Kindern dabei helfen, ihre sprachlichen Kontrollfähigkeiten weiter ausbauen zu können (Markman 1981).

3.6 Fördermöglichkeiten

3.6.1 Vorstellung eines Interventionskonzeptes für Schüler

Das wohl bis heute bekannteste Förderprogramm zum MSV entstammt dem angloamerikanischen Sprachraum und wurde bereits vor fast dreißig Jahren entwickelt. Dollaghan und Kaston (1986) setzten bei ihrem Interventionsprogramm an den mangelnden MSV-Fähigkeiten an, die es zu fördern galt. Dieses Konzept wird nachfolgend vorgestellt.

Um geeignete Teilnehmer zu finden, beobachteten Dollaghan und Kaston eine Unterrichtssituation in einer ersten Klasse einer Rehabilitationsschule, also für Kinder mit Behinderungen verschiedener Art. Dabei bemerkten sie Schüler, die kaum oder überhaupt keine MSV-Fähigkeiten erkennen ließen. Diese vier Kinder im Alter zwischen 5;10 und 8;2 Jahren nahmen an der Intervention teil.

Es ließen sich mehrere teilnehmerübergreifende Merkmale feststellen: Englisch als Muttersprache, außerschulische Behandlung wegen diagnostizierter Sprachstörung, audiologisch ausgeschlossene Hörstörung, nonverbaler Intelligenzquotient mindestens im unteren Durchschnittsbereich, Defizite im Bereich der Syntax sowie mangelhaftes Sprachverstehen bei drei von vier Kindern.

Das Förderprogramm bestand aus zwanzigminütigen Einheiten, die dreimal pro Woche stattfanden. Die genaue Stundenanzahl hing vom Erreichen des Förderziels eines jeden Kindes ab.

3. comprehension monitoring

Das Konzept bestand aus vier Phasen. Als erstes wurden die Kinder für Bedingungen aktiven Zuhörens sensibilisiert. Gemeinsam wurden Merkmale hierzu erarbeitet: Stillsitzen, Blick auf den Sprecher richten sowie über das vom Sprecher Geäußerte nachdenken. Bei den Kindern wurde eine Diskriminationsfähigkeit bezüglich geglückter sowie misslungener Ausführung der drei erarbeiteten Bedingungen für gutes Zuhören angebahnt. Dies galt als Voraussetzung für Folgeschritte.

Daraufhin wurde den Kindern in der nächsten Phase erklärt, dass sie auf unverständliche Aussagen reagieren sollten. Sie wurden mit Äußerungen konfrontiert, die aufgrund unzureichender Akustik – zu geringe Lautstärke oder die Sprache überdeckende Störgeräusche – nicht eindeutig zu verstehen waren. Durch bewusste Kontrastierung verstehbarer und inadäquater Botschaften sollten die Kinder ein Gespür für Nichtverstandenes entwickeln. Zudem wurden ihnen Klärungsstrategien gelernt, wie sie effektiv auf ihr bemerktes Unverständnis reagieren konnten.

Die dritte Phase ähnelte der zweiten, jedoch wurde den Teilnehmern jeweils unzulänglicher Inhalt präsentiert. Gründe für das Nicht- und Missverstehen der Äußerungen – Ungenauigkeit, Mehrdeutigkeit und Unmöglichkeit – wurden erneut in zahlreiche Botschaften eingebaut.

Im letzten Programmschritt sollten die Kinder auf Nachrichten, die ihr eigenes Sprachniveau aufgrund zu großer Komplexität überschritten – sei es aufgrund syntaktischer Komplexität, übertriebener Äußerungslänge oder unbekannten Wortschatzes – reagieren.

Mit zunehmendem Bewusstsein, wann Botschaften nicht verstanden werden konnten und welche Gründe dahinter steckten, wurden die Kinder an potentielle Klärungsstrategien herangeführt. Diese wurden vom Förderlehrer vorgegeben und dann gemeinsam mit den Kindern eingeübt. Zahlreiche Übungen, beispielsweise Rollenspiele, wurden zum Erreichen der Förderziele durchgeführt.

Pro Förderstunde mussten die Kinder acht Anweisungen, die von einer Kassette abgespielt wurden, durchführen. Jedoch ergaben jeweils nur zwei dieser Aufforderungen Sinn und konnten bedingungslos verstanden werden. Die anderen Anweisungen waren aus verschiedenen Gründen nicht- oder missverständlich. Die Förderlehrer konnten somit genau erkennen, welches Kind auf welchem Stand war und wobei noch Schwierigkeiten vorlagen. Daraus wurde ersichtlich, dass die Teilnehmer Unverständnis am besten bemerkten, wenn es sich um Items mit deutlich erkennbaren Hindernissen handelte. Äußerungen mit Störgeräuschen wurden am häufigsten als unverständlich identifiziert. Dies gelang den Kindern bei zu langen Äußerungen nur selten.

Zusätzlich zu diesen Aufgaben wurden die Kinder zu insgesamt drei verschiedenen Zeitpunkten hinsichtlich ihrer Gesamtleistungen im Bereich MSV getestet. Die erste Untersuchung erfolgte gleich zu Förderbeginn. Nach der zehnten Einheit fand die zweite Testung statt und die dritte Untersuchung erfolgte nach einer drei- bis sechswöchigen Förderpause. Vom Aufbau glichen diese den Proben, die die Schüler in jeder Einheit durchführten, jedoch mit erhöhter Itemanzahl und Komplexität. Die letzte Testung hatte zum Ziel, herauszufinden, ob auch positive Langzeiteffekte

mit Hilfe des Programms erreicht werden konnten. Ausgewertet wurden diese Tests, indem jede kindliche Reaktion auf die Botschaften beobachtet und mit Punkten bewertet wurde. Für die Verbalisierung einer funktionellen Aussage oder Frage bezüglich unverständlicher Aussagen erhielten die Kinder Punkte. Diese bekamen sie aber nur, wenn sie der Handlungsausführung widersagten. Ansonsten galt die kindliche Äußerung nicht als zielführend im Sinne einer Klärungsstrategie.

Allgemein zeigte sich, dass den Kindern in verhältnismäßig kurzer Zeit ein Verständnis für Nichtverstehen sowie adäquate Reaktionsweisen darauf vermittelt werden konnten. Erlernte Fähigkeiten wurden auch in den Unterricht sowie das Elternhaus integriert. Somit konnte die Wirksamkeit dieses Interventionsprogrammes nachgewiesen werden.

Dollaghan und Kaston (1986) empfehlen die Förderung für etwa einen Monat, dreimal pro Woche für etwa 20 Minuten, anzusetzen. Darüber hinaus sprechen sie sich stark für systematisches Loben der Kinder für angezeigtes Nichtverstehen sowie für eingesetzte Klärungsstrategien aus, um deren Motivation hoch zu halten. Dann kann ein Erfolg bezüglich verbesserter MSV-Fähigkeiten ihrer Meinung nach auch noch nachhaltig erkennbar sein.

3.6.2 Wirksamkeitsnachweise der Förderung im Bereich Monitoring des Sprachverstehens

Dollaghan und Kaston (1986) erzielten mit ihrem Förderkonzept unmittelbare sowie langfristige Erfolge. Direkt nach der Förderung waren diese jedoch höher als zu späteren Zeitpunkten. Eine Studie mit nur vier Probanden gilt zwar nicht als sehr aussagekräftig, jedoch war sie für zahlreiche Studien impulsgebend (z.B. *Eiber 2010, Dziallas & Schöner-Schneider 2012*).

Johnson (2000) entwickelte ein für Gruppen angelegtes Interventionskonzept, das in den Unterricht integriert werden konnte. Vor allem schwache Kinder sollten davon profitieren, wobei sich Peer-Learning-Effekte förderlich auf die Teilnehmer auswirken sollten. Es wurde eine Generalisierung der Trainingseffekte in den schulischen und alltäglichen Sprachgebrauch der Kinder angestrebt. Sieben- bis neun-jährige Kinder mit Sprachentwicklungsstörung ($N = 9$) erhielten diese Förderung. Eine Wirksamkeit der Förderung zeigte sich vor allem bei Kindern mit semantisch-pragmatischen Störungen, aber auch bei den anderen Probanden. Aktives Zuhören sowie die Fähigkeit zum gezielten Nachfragen wurden erfolgreich geschult. Ein Kind verschlechterte sich jedoch durch die Intervention, weshalb kritisch zu prüfen ist, ob diese für alle Kinder förderlich ist.

In einer englischen Studie untersuchten *Boyle et al. (2009)* die Wirksamkeit direkter versus indirekter Interventionen in Einzel- und Gruppensettings bei sprachgestörten Kindern zwischen sechs und elf Jahren. Neben vier Experimentalgruppen gab es in dieser groß angelegten, verblindeten Studie ($N = 161$) eine zusätzliche Kontrollgruppe. Neben mehreren sprachlichen Bereichen sollten hierbei auch die kindlichen MSV-Leistungen gefördert werden. Es konnten zwar allgemeine Interventions-

erfolge verbucht werden, jedoch hauptsächlich auf Seiten der rein expressiv sprachgestörten Kinder. Probanden mit rezeptiven Sprachstörungen konnten davon kaum profitieren. Werden die lange Interventionsdauer von 15 Wochen sowie die immens hohe Einheitenanzahl – jedes Kind nahm durchschnittlich an 38 30- bis 40-minütigen Einheiten teil – mit einbezogen, so gilt die positive Wirksamkeit des Konzeptes für den rezeptiven Sprachbereich als kaum bis nicht gegeben.

An deutschsprachigen Kindern untersuchte *Eiber* (2010) in ihrer Studie die Wirksamkeit eines spezifischen Satzverständnistrainings sowie einer MSV-Förderung bezogen auf die Erweiterung rezeptiver Fähigkeiten. 16 Drittklässler, die ein SFZ besuchten, nahmen an der Untersuchung teil. Die Intervention zum Satzverständnis dauerte acht Monate, die Förderung zum comprehension monitoring fünf Wochen. Letztere bestand aus acht 20-minütigen Einheiten und entsprach weitestgehend dem Bausteine-Konzept nach Schönauer-Schneider. In den Nachuntersuchungen bestand ein erhöhter Einsatz allgemeiner sowie spezifischer Nachfragen, was für einen kurz- sowie langfristigen Erfolg sprach. Die eingeübte spezifische Nachfrage: „*Kannst du´s bitte noch mal sagen?*“ (*Eiber* 2010, 311) wurde von den Teilnehmern besonders gerne gestellt. Der Grad der Verbesserung war individuell sehr unterschiedlich. Alle vier Gruppen zeigten verbesserte Leistungen in den Posttests. Erstaunlich und unerklärlich war, weshalb eine Experimentalgruppe trotz der Nichtbeteiligung an der Förderung, große Verbesserungen im MSV erzielte.

Dziallas und *Schönauer-Schneider* (2012) untersuchten anhand von Zweitklässlern (N = 28), die ebenfalls ein SFZ besuchten, ob die Gruppengröße die unmittelbare Effektivität der MSV-Intervention beeinflusste. Kleingruppen, bestehend aus drei Schülern, sowie eine Klasse mit neun Kindern nahmen an einer sieben- bis achttündigen Förderung teil. Zusätzlich bildeten zehn weitere Teilnehmer die Kontrollgruppe. Mittels Prä-Posttest-Design konnte die Effektivität beider Settings als gleichwertig eingestuft werden. Nicht alle Kinder aus jeder Gruppe konnten im Posttest den zuvor festgelegten kritischen Wert überwinden. Dennoch konnten kurzfristige MSV-Fähigkeiten innerhalb kurzer Zeit stark verbessert werden. Besonders schwache Schüler profitierten *Dziallas* und *Schönauer-Schneider* (2012) zufolge eher von der Teilnahme an einer Kleingruppenintervention. Hierbei ist eine allgemeine höhere aktive Beteiligung der Kinder zu erwarten. Vorteile der Förderung im Klassenverband sind die sich einstellenden Peer-Learning-Effekte.

Im Rahmen eines Projektes der Ludwig-Maximilians-Universität München entstanden in den letzten Jahren zahlreiche Untersuchungen (z.B. *Dziallas & Schönauer-Schneider* 2012), bezogen auf Diagnostik und Intervention des MSV. Da bisherige Forschungen diesbezüglich meist im anglo-amerikanischen Sprachraum durchgeführt wurden (z.B. *Dollaghan & Kaston* 1986, *Johnson* 2000), stellt dieses Projekt unter der Leitung von Frau Schönauer-Schneider eine bedeutsame Entwicklungstendenz in der deutschsprachigen Forschung dar, in der rezeptive Fähigkeiten viel zu lange einen zu geringen Stellenwert hatten.

4. Das Bilderbuch – Medium zur Förderung des MSV

Ein Bilderbuch zeichnet sich durch die Kombination von Text und Illustration aus, deren beider Umfang beschränkt ist. Dieses Medium beinhaltet kurze Erzählungen auf Textebene. Eine Reduktion des Umfangs scheint aus entwicklungspsychologischen, aber auch aus pädagogischen Gründen erforderlich, da dieses Medium meist von Kleinkindern rezipiert wird (*Thiele 2000*).

4.1 Positive Aspekte einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung

Doch nicht nur im Vorschulbereich, sondern auch in der Grundschule hat sich das Bilderbuch seit langem etabliert. Im Anfangsunterricht befinden sich die Schüler noch im Bilderbuchalter. Darüber hinaus gilt das Bilderbuch aufgrund seiner Einfachheit als geeignetes Material zum Erlernen wichtiger Kulturtechniken sowie als Initiator für Unterrichtsgespräche (*Thiele 2000*).

Weitere positive Aspekte für den schulischen Einsatz des Bilderbuches ergeben sich bezogen auf die Bereiche der Schrift- wie auch der Lautsprache. Die Fähigkeit zur Dekontextualisierung von Sprache sowie die gewinnende Einsicht in Struktur und Aufbau von Geschichten kann ebenfalls mittels Bilderbucheinsatz erfolgen (*Mayer et al. 2008*). Wird Kindern vorgelesen, so lernen sie durch diese Situationen Merkmale schriftlicher von mündlicher Sprache zu differenzieren und die Zuhörer erlangen Textmusterwissen (*Birkle 2010*). Der kindliche Wortschatz sowie das semantische Feld werden erweitert, Wahrnehmung und die Fähigkeit, eigenständig Geschichten erzählen zu können, werden geschult (*Rau 2009*).

Vorlesesituationen können jedoch auch bezogen auf die Beziehung zwischen Vorleser und dem Kind als wichtig erachtet werden, da sie Geborgenheit vermitteln. Beim Vorlesen findet immer ein Austausch zwischen den beteiligten Personen statt. Es entsteht eine gewisse Nähe zwischen Sprecher und Zuhörer und Dinge werden gemeinsam erlebt. Regelmäßiges Vorlesen ist besonders gewinnbringend für kleine Zuhörer (*Rau 2009*).

Häufig wird im sprachheilpädagogischen Unterricht von der dialogischen Bilderbuchbetrachtung gesprochen. Hierbei handelt es sich nicht um das reine Vorlesen und Erzählen der Geschichten durch den Lehrer. Bilderbuchbetrachten wird dann dialogisch, wenn Kinder dazu angehalten werden, selbst aktiv zu werden. Durch die intensive Miteinbeziehung in den Vorlese- und Erzählverlauf der Geschichte (*Mayer et al. 2008*), wechseln Schüler hierbei in ihren Rollen vom aktiven Zuhörer zum Sprecher und wieder zurück.

Die Kinder verbalisieren eigenständige Äußerungen, sie stellen Mutmaßungen über den potentiellen Fortgang der Geschichte an oder erzählen zu den Bildern. Sprachliche Kompetenzen sowie Sprechfreude der Lernenden werden mit Hilfe dieser dialogischen Betrachtungsweise der Bilder-

bücher gefördert (Mayer et al. 2008). Das Buch muss den Kindern so präsentiert werden, dass es jeder gut sehen kann, weshalb sich großformatige Bücher besonders eignen. Es erscheint sinnvoll, dialogische Bilderbuchbetrachtungen in Kleingruppen mit höchstens acht Kindern durchzuführen. Das Buch wird oft in Etappen erarbeitet, um Zeit zum Üben und Wiederholen zu haben und um sich mit dem Thema gründlich auseinandersetzen zu können (Parzinger et al. 2014).

Sprachverständnisgestörte Kinder sind vom bloßen Hören vorgelesener Geschichten oftmals seit frühester Kindheit frustriert, weil sie den dabei entstehenden enormen sprachlichen Anforderungen nicht gewachsen sind. Es ist notwendig, vor allem diese Kinder vorsichtig an die Welt der Texte und Geschichten heranzuführen (Amorosa & Noterdaeme 2003). Dies kann mit Hilfe des dialogischen Lesens, also der dialogisch gestalteten Bilderbuchbetrachtung, gelingen. Die Sonderrolle der Illustrationen hilft zusätzlich, denn „*Bilder laden zum Lernen ein.*“ (Rau 2009, 35).

Dem Lehrer kommt bei der dialogischen Bilderbuchbetrachtung eine große Rolle seiner, auf kindliche Äußerungen bezogenen Reaktionsweisen, zu. Neben der Verwendung verschiedener Modellierungstechniken sollte er seine Lehrersprache bewusst gestalten (Mayer et al. 2008). Die Auswahl eines geeigneten Bilderbuches ist zudem wichtig. Es gilt dabei einige Kriterien zu beachten.

4.2 Kriterien geeigneter Bilderbücher aus sprachheilpädagogischer Sicht

Die Auswahl praktikabler Bilderbücher stellt Lehrer vor eine verantwortungsvolle Aufgabe. Diese wird vor allem im Umgang mit sprachverständnisgestörten Kindern zusätzlich erschwert, weil sprachlich einfach gehaltene Bücher meist für Kleinkinder gestaltet wurden und Grundschüler diese bereits uninteressant finden. Analoge Medien ihrer Altersgruppe sind hingegen für diese Kinder zu schwer und nicht verständlich (Amorosa & Noterdaeme 2003). Die richtige Buchauswahl wird somit auch für Schüler mit mangelhaften MSV-Leistungen erschwert.

Es ist die Aufgabe von Lehrern und auch Sprachtherapeuten, Texte an das sprachliche Niveau der Lernenden anzugleichen (Amorosa & Noterdaeme 2003). Für eine dialogische Bilderbuchbetrachtung ist die Aufbereitung des verwendeten Mediums erforderlich, um positive Aspekte, die sich hieraus für Kinder ergeben, noch besser hervorzuheben. Der sprachliche Input muss individuell an die Ausgangslagen der zu Fördernden angepasst werden. Die Zielstruktur sollte gehäuft in die Geschichte eingebettet werden (Mayer et al. 2008).

Die Studentin versteht unter praktikablen Bilderbüchern vorrangig Medien mit großen Illustrationen, die jedoch nicht „überladen“ wirken und Kinder dadurch überfordern. Zeichnungen, die das Wesentliche der Handlung klar abbilden, erscheinen ihr sehr geeignet zu sein. Zudem zeichnen sich gute Bilderbücher gemäß der Verfasserin der Zulassungsarbeit durch einfache Handlungsstränge

4. Das Bilderbuch – Medium zur Förderung des MSV

aus, die von Lernenden nachvollzogen werden können und darüber hinaus zu Anschlusskommunikationen vielfältiger Art anregen.

Unterschiedliche Autoren erachten folgende Kriterien als wichtig, um von geeigneten Bilderbüchern sprechen zu können:

„Gute“ Bilderbücher orientieren sich thematisch an den Interessen derer, die mittels dieser Medien gefördert werden. Zudem entsprechen sie dem kindlichen Sprachniveau. Wiederkehrende Satzstrukturen innerhalb des Textes sind zudem von Vorteil (*Parzinger et al.* 2014).

Ein für die dialogische Bilderbuchbetrachtung geeignetes Medium beinhaltet verhältnismäßig wenig Text, jedoch zahlreiche Illustrationen. Es zeichnet sich zusätzlich durch leicht verständliche Handlungsabfolgen aus (*Amorosa & Noterdaeme* 2003).

Darüber hinaus haben praktikable Bilderbücher einen nicht allzu komplexen Text. Die Sprache sollte einfach gehalten, die Sätze kurz sein (*Amorosa & Noterdaeme* 2003). Ist der Text für die entsprechenden Schüler zu schwer, so muss dieser für das dialogische Lesen vom Lehrer vereinfacht werden. Dies bedeutet, Fachwörter und schwierige Begriffe sollen vermieden oder durch leichtere Bezeichnungen ersetzt werden. Dasselbe gilt für Redewendungen (*Parzinger et al.* 2014).

Des Weiteren sollte die Erzählzeit, falls im Originaltext nicht schon vorhanden, ins Präsens versetzt werden, da Kinder diese Zeit leichter verstehen können, als das Präteritum. Nebensätze sollten durch die Bildung mehrerer Hauptsätze ersetzt sowie Passivkonstruktionen in Aktivsätze umgewandelt werden (*Parzinger et al.* 2014). Da Grundschüler häufig noch Probleme beim Verstehen von Pronomen haben, vor allem wenn diese satzübergreifend verwendet werden (*Terhorst* 1995), sollten diese durch Eigennamen im Text ausgetauscht werden.

Es kann als therapeutische Aufgabe angesehen werden, Texte an das sprachliche Niveau der Kinder anzupassen (*Amorosa & Noterdaeme* 2003). Selbiges gilt auch für Pädagogen in der Schule. Je gründlicher der Lehrer ein Bilderbuch für dessen Betrachtung in dialogischem Sinne auswählt, desto weniger muss er dieses hinterher überarbeiten und aufbereiten.

4.3 Förderung des kindlichen Frageverhaltens mittels Bilderbüchern

Schauen Erwachsene mit Kleinkindern Bilderbücher an, so fällt auf, dass die Jüngeren die illustrierten Buchseiten oftmals ganz genau betrachten. Somit lernen sie die Bilder besser zu verstehen. Häufig können illustrierte Abbildungen aber auch Rätsel hervorrufen (*Rau* 2009). Das Kind möchte daraufhin einen Gegenstand benannt oder eine Information von der sprachlich kompetenten Bezugsperson erhalten und blickt diese beispielsweise fordernd oder fragend an. Somit können Bilderbücher Fragen evozieren und zum Gespräch anregen.

4. Das Bilderbuch – Medium zur Förderung des MSV

Erwachsene verwenden während des dialogischen Lesens selbst Fragen, um die kindliche Aufmerksamkeit zu erlangen oder sich einen Gegenstand im Buch zeigen zu lassen: „*Wo ist ...? Was ist das?*“ (Rau 2009, 33). Kleinkinder neigen zudem gerne dazu, Ältere zu imitieren (Rau 2009), weshalb auch deren Frageverhalten später nachgeahmt wird. Somit werden Kinder an das Stellen von Fragen und Nachfragen sowie deren bedeutsame Funktion innerhalb einer natürlichen Situation der Bilderbuchbetrachtung herangeführt. Um illustrierte Handlungen in Bilderbüchern verstehen zu können, erscheint es förderlich, wenn eine sprachlich kompetente Person gemeinsam mit dem, nun schon etwas älteren Kind, das Buch anschaut und beide Fragen zum Text aufstellen und diese anschließend gemeinsam beantworten (Hachul & Schönauer-Schneider 2012).

Während der Bilderbuchbetrachtung wird sich das Kind darüber bewusst, dass der erwachsene Sprecher seine Aufmerksamkeit erlangen will. Er passt sich seinem Schützling an, beachtet dessen gezeigte Reaktionen und evaluiert Verstehen oder Unverständnis des Kindes im Sinne allgemeiner Gesprächsregeln (Rau 2009). Der Lernende bemerkt, dass der Sprecher darum bemüht ist, dessen Äußerungen zu verstehen. Das Kind nimmt dabei eine aktive Position ein. Illustrationen und spannende Handlungsverläufe regen seine Phantasie an. Die dadurch entstehende, extrinsisch motivierte Neugierde veranlasst das Kind zunehmend, selbständig Fragen und Nachfragen zu generieren: „Was macht der?“, „Was hast du gesagt?“, „Was heißt xy?“, „Hä?“, da es in Bilderbüchern Unzähliges zu entdecken und zu verstehen gibt.

Zusätzlich zur Wortschatzerarbeitung können Kinder mittels Texten aus Bilderbüchern lernen, eine bedeutsame Differenzierung vorzunehmen (Amorosa & Noterdaeme 2003):

- Ich verstehe Wörter überhaupt nicht beziehungsweise sehr genau.
- Ich merke, wenn ein mir unbekanntes Wort in der Geschichte verwendet wird.
- Ich kann nachdenken, was dieses Wort bedeuten könnte, weil ich ähnliche Wörter kenne.
- Ich kann abwarten und hören, was in der Geschichte weiter passiert und hinterher prüfen, ob meine Vermutung bezüglich der Wortbedeutung korrekt war oder nicht.

Diese Fähigkeiten entsprechen MSV-Leistungen. Sie werden erreicht, indem der Lehrer während des dialogischen Lesens gezielt nach Bedeutungen von Wörtern fragt und diese gemeinsam besprochen werden. Das Einführen eines Signales, welches Kinder beim Erkennen unbekannter Wörter oder Unverständnis anderer Art ertönen lassen können, kann sich ebenfalls als positiv für das Stellen kindlicher Interrogationen erweisen (Amorosa & Noterdaeme 2003). Auch Kinder mit mangelhaften MSV-Leistungen können mittels der dialogischen Bilderbuchbetrachtung an das Erkennen von Unverständnis und das Reagieren darauf herangeführt werden.

II Praxisteil: Eine Effektivitätsstudie zum comprehension monitoring

1. Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit untersuchte, ob sprachverständnisgestörte Grundschulkinder mit mangelnden MSV-Fähigkeiten von der Teilnahme an einer diesbezüglichen Förderung in einer Kleingruppe profitieren konnten. Von einer Effektivität der MSV-Förderung konnte gesprochen werden, wenn sich die Förderkinder in mindestens einem der beiden Posttests so stark verbesserten, dass sie im informellen Screening, bei dem zuvor schlechte Werte erzielt wurden, die kritische Marke der 2,00 durchbrechen konnten. Dasselbe Kriterium für den Effektivitätsnachweis stellten bereits andere Studien auf (z.B. *Dziallas & Schönauer-Schneider* 2012).

Zur Beantwortung dieser Hauptfrage erschien es zudem sinnvoll, weitere Unterfragen zu bilden. Die Prüfung und Bewertung dieser Unterfragen legitimierte eine wahrheitsgemäße Beantwortung der Forschungsfrage. Folgende Interrogationen wurden aufgestellt:

- Bewirkt die Intervention bei den Förderkindern positive Kurzzeiteffekte bezüglich eines spezifischen Nachfrageverhaltens? (F 1)
- Bewirkt die Intervention bei den Förderkindern positive Langzeiteffekte bezüglich eines spezifischen Nachfrageverhaltens? (F 2)
- Ist die dialogische Bilderbuchbetrachtung eine geeignete Methode zur MSV-Förderung? (F 3)
- Welche Rolle spielen gutes Zuhören sowie die korrekte Unterscheidung zwischen Nichtwissen und Wissen für den Interventionserfolg? (F 4)
- Gelingt es, bei den Förderkindern im Laufe der Intervention eine positive Nachfragekultur zu schaffen? (F 5)

2. Methoden

2.1 Untersuchungsdesign und Vorgehen

An der qualitativen Untersuchung nahmen insgesamt sechs Zweitklässler eines Sonderpädagogischen Förderzentrums (SFZ) im Raum München teil. Die Studentin absolvierte im Vorjahr ihr Intensivpraktikum in dieser Klasse, daher kannte sie bereits alle Schüler gut. In dieser Klasse befanden sich einige Kinder mit Sprachverständnisstörungen, weshalb sich diese für die Teilnahme an der Studie eigneten ($N = 6$). Die Kinder wurden mit einem Verhältnis von 1:1 in eine Förder- beziehungsweise Experimentalgruppe (EG) sowie eine Kontrollgruppe (KG) aufgeteilt. Es handelte sich nicht um eine randomisierte Stichprobe, da die Studentin die Probanden selbstbestimmt und ohne Zufallsprinzip einer der beiden Gruppen zuordnete.

Die EG erhielt eine Intervention, die aus zehn Einheiten bestand. Hierbei orientierte sich die Studentin an dem Förderkonzept von Frau Schönauer-Schneider, das aus fünf aufeinander aufbauenden Bausteinen besteht (*Hachul & Schönauer-Schneider 2012*). Dieses entstand in Anlehnung an Interventionen aus dem angloamerikanischen Sprachraum (*Dollaghan & Kaston 1986, Johnson 2000*).

Die Kinder der KG erhielten im Zeitraum von Förderung und Diagnostik (Dezember bis Juni) keine spezielle Förderung des MSV. Aus ethisch-moralischen Gründen erhielten die KG sowie die restlichen Schüler dieser zweiten Klasse jedoch im Anschluss an die Studie eine MSV-Förderung. Hierfür bettete die Klassenlehrkraft gezielt Inhalte, die auf dem Förderkonzept sowie den eigenen Ideen der Studentin basierten, in den Unterrichtsalltag ein.

Bei der Gruppenbildung spielte neben rezeptiven Sprachfertigkeiten, der Einschätzung der Klassenlehrkraft und der Eingangsdiagnostik auch das Kriterium ähnlicher Interessen der Kinder eine zentrale Rolle. Alle Schüler dieser Klasse füllten hierfür einige Wochen vor der Eingangsdiagnostik einen von der Studentin konzipierten Fragebogen aus. Die für die Förderung ausgewählten Jungen gaben in ihren Fragebögen an, Geschichten mit Abenteuern und Freundschaft zu bevorzugen. Bei der Gestaltung der Förderung versuchte die Studentin, diesen kindlichen Vorlieben für bestimmte Themen mit gezielter Bücherauswahl gerecht zu werden und die Interventionseinheiten entsprechend anzulegen.

Drei sprachverständnisgestörte Jungen mit Migrationshintergrund nahmen an der Förderung teil. Zum Zeitpunkt der Eingangsdiagnostik waren diese zwischen 8;6 und 8;10 Jahre alt. Die Kinder der Kontrollgruppe waren bereits 9;2 bis 9;7 Jahre alt.

Die Studie wurde im Sinne eines Prä-Posttest-Designs inklusive KG angelegt. Zwei Monate vor Beginn der Intervention fand die Eingangsdiagnostik statt. Neben der Gruppenbildung half diese

auch beim Generieren geeigneter Förderziele für die Intervention. Posttest 1 untersuchte eineinhalb Wochen nach Beendigung der Förderstunden die kurzzeitige Wirksamkeit der Förderung (F 1). Eine dritte Diagnostik (Posttest 2) nach weiteren drei Monaten prüfte, ob sich aufgrund der Förderung positive Langzeiteffekte für die EG ergaben (F 2). Zu allen Zeitpunkten der Diagnostik wurden beide Gruppen getestet.

Im Anschluss folgt eine detaillierte Vorstellung der Schüler der EG. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden Schülernamen durch die Bezeichnung „Schüler 1“ bis „Schüler 6“ anonymisiert.

2.2 Vorstellung der Probanden

Alle angeführten Informationen zu den Schülern stammten von der Klassenlehrkraft.

Nach Absolvieren des ersten Schuljahres an einer Regelschule, wechselte Schüler 1 in die Klasse 1A an das SFZ. Gründe hierfür waren Überforderung und schwache Leistungen in allen Fächern. Der Junge hat ADHS, wurde aber auf Wunsch der Eltern nie medikamentös behandelt. Schulische Lücken konnten bisher weitgehend geschlossen und sozialer Anschluss gefunden werden. Jedoch benötigt der Junge nach wie vor viel Struktur sowie eine strikte Grenzziehung. Im mündlichen Unterricht stellt er zwar oft vorschnell Fragen, denkt dabei aber nicht selbst nach. Das Lesen geschieht mechanisch. Oft wird der Inhalt des Satzes nicht verstanden, woraufhin Schüler 1 jedoch nicht nachfragt. Zuhause wird deutsch sowie türkisch gesprochen, das Kind selbst spricht jedoch ausschließlich deutsch. Nach der Schule wird der Junge von seiner Mutter zuhause betreut. Der Rat der Klassenlehrkraft, der Junge sollte zur Logopädie gehen, wurde bisher nicht umgesetzt.

Schüler 2 wurde am SFZ eingeschult, da er während der Kindergartenzeit an selektivem Mutismus litt. Ebenfalls wurde bei ihm ADHS diagnostiziert. Sein Lernzuwachs sowie rezeptiver und produktiver Wortschatz wurden damals als sehr gering eingestuft. Er verfügte über wenig vorschulisches Wissen. Seit September 2014 wird er medikamentös behandelt, wodurch sich sein Arbeitsverhalten verbesserte. Charakterlich haben die Medikamente keine Auswirkungen auf den Jungen. Mittlerweile ist er bei schriftlichen Aufgaben sehr leistungsstark, arbeitet schnell, ordentlich und konzentriert. Im mündlichen Unterricht ist er still und spricht allgemein sehr leise. Er verfügt über eine langsame Sprachverarbeitung und ist im alltäglichen Unterrichtsgeschehen oft unaufmerksam. Meist spricht er in sehr einfachen Sätzen. Zudem fragt der Junge niemals nach, wenn er etwas nicht verstanden hat. Nach der Schule wird er in einem Grundschulhort betreut. Die Mutter spricht slowakisch, der Vater serbisch. Zuhause wird slowakisch und deutsch gesprochen. Im Jahr 2013 besuchte der Junge eine Logopädie. Sprachverständnis, Satzbildung sowie Wortschatz waren hierbei die Schwerpunktthemen der Förderung. Eine erneute logopädische Betreuung wurde von der Lehrkraft empfohlen, dieser kam die Mutter aber bisher noch nicht nach.

2. Methoden

Aufgrund sehr geringer vorschulischer Kenntnisse und Problemen in den Bereichen Sprache, visuelle Wahrnehmung und Raum-Lage, wurde Schüler 3 ebenfalls am SFZ eingeschult. Zudem lag ein Verdacht auf geistige Behinderung vor, der sich jedoch nicht bestätigte. Seine bisherige Entwicklung in der Diagnose- und Förderklasse verlief positiv. Er nimmt keine Medikamente. Mittlerweile kann er dem Lernstoff weitgehend folgen und hat eine gute Arbeitshaltung entwickelt. Es besteht weiterhin ein großer Förderbedarf im Bereich Sprache, da ihn eine schwere Sprachentwicklungsstörung an weiteren Lernzuwächsen in anderen Fächern hindert. Der Schüler fragt im Unterricht gelegentlich nach, wenn er einzelne Wörter nicht kennt. Seine Eltern kommen aus Afghanistan. Zuhause wird Farsi und deutsch gesprochen. Die Betreuung nach der Schule findet zuhause statt. Nach jahrelangen Bemühungen der Klassenlehrkraft besucht der Junge nun seit Herbst 2014 eine Logopädie. Dort werden vor allem Wortschatz und Satzbau gefördert.

Die KG bestand aus zwei Mädchen und einem Jungen. Diese waren bereits zwischen 9;2 und 9;7 Jahre alt und ebenfalls Kinder mit Migrationshintergrund. Schüler 4 erhielt im Jahr 2013 eine zehnmalige logopädische Förderung in den Bereichen Sprachverständnis, Wortschatz und Satzbau. Er fragt mittlerweile im Unterricht manchmal nach, wenn er einzelne Wörter nicht versteht. Schüler 5 besucht wegen einer schweren Artikulationsstörung seit vier Jahren eine Logopädie und fragt im Unterricht inzwischen öfter nach. Schüler 6 erhält keine außerschulische Förderung. Das Nachfrageverhalten der KG wurde von der Klassenlehrkraft als stark ausbaufähig eingestuft.

2.3 Verwendete Testverfahren

Mit den Förderkindern wurden in der Eingangsdiagnostik vier verschiedene Testverfahren zur Überprüfung des Sprachverständnisses durchgeführt. Das Wortverständnis wurde mit dem WWT – Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige - (*Glück* 2007) überprüft, wobei lediglich der Subtest WWT rezeptiv durchgeführt wurde. Der TROG-D – Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses - (*Fox* 2009) diente der Überprüfung des Satzverständnisses. Die Mäusegeschichte prüfte das Textverständnis ab (*Gebhard* 2008).

Das informelle Diagnostikverfahren zum MSV diagnostizierte das Nachfrageverhalten der Kinder (*Schönauer-Schneider* 2009). Mit der KG wurde lediglich der TROG-D und das Diagnostikverfahren zum MSV durchgeführt. Hierbei wurden jeweils die 15 Testitems gewertet, die vier Übungsanweisungen nicht. Die Übungssätze wurden nicht nummeriert. Item 1 entsprach somit dem ersten gewerteten Satz, der nach den beiden Übungssätzen folgte. Konnte ein Item nicht ausgewertet werden, so wurde die vom Kind erreichte Punktzahl nicht durch 15, sondern durch die Anzahl der tatsächlich auswertbaren Items, dividiert. Selbiges galt für die weiteren Untersuchungen.

2. Methoden

In den beiden Posttests wurden jeweils zwei informelle Tests durchgeführt, die die Studentin entwickelte. Einer bezog sich auf die Satzebene, der andere auf die reine Textebene.

Es wurde jeweils erneut das informelle Screening zum MSV auf Satzebene durchgeführt. Damit es aufgrund von Übungseffekten zu keinen Verfälschungen der Ergebnisse kam, änderte die Studentin in beiden Posttests das Setting. Während der Prätest ein Spielplatzsetting darstellte, war Posttest 1 als Situation in einer Küche und Posttest 2 als Picknicksetting aufgebaut. Die Sätze wurden dazu passend jeweils neu von der Studentin auf Band gesprochen und den Kindern in der Testsituation vorgespielt. Inhaltlich variierten die Anweisungen in jedem dieser Screenings, sie enthielten jedoch dieselben Missverstehensgründe, wie bereits das Screening des Prätests von *Schönauer-Schneider* (2009).

Der zweite informelle Test, der in beiden Posttests durchgeführt wurde, prüfte das Textverstehen. Hierzu entwarf die Studentin erneut zwei verschiedene Texte, die sich hinsichtlich des Themas unterschieden. Im ersten Posttest handelte es sich um eine Geschichte, die im Zoo spielte („Zu Besuch bei einem Yak“), der zweite Posttest bezog sich auf Freizeitaktivitäten („Abenteuer im April“). Die Tests glichen sich hinsichtlich ihres Umfangs, dem Schwierigkeitsniveau, der Anzahl unbekannter Wörter sowie inhaltlicher Inkonsistenzen. Ebenfalls wurden den Kindern am Ende Fragen zum Text gestellt. Diese waren jeweils reine Fakten- sowie logische Verknüpfungsfragen, die bereits im Prätest in der Mäusegeschichte (*Gebhard* 2008) gestellt wurden.

Alle vier selbsterstellten Tests informeller Art befinden sich im Anhang.

2.4 Rahmenbedingungen der Testungen

Es wurde versucht, die äußeren Faktoren während der verschiedenen Testzeitpunkte (Prätest, erster und zweiter Posttest) möglichst gleich zu gestalten, um somit die Testergebnisse miteinander vergleichen zu können.

So absolvierten die Kinder (EG und KG) jeweils zwei Tests an einem Tag, was einer Durchführungsdauer von etwa 30 Minuten entsprach. Während der Diagnostik befand sich die Testleiterin (Verfasserin der Zulassungsarbeit) immer alleine mit dem zu testenden Kind im separaten Nebenraum des Klassenzimmers. Sie saß dabei dem Kind gegenüber, wodurch eine Kommunikation gut möglich war und nonverbale Reaktionen des Schülers gut beobachtet werden konnten.

Die Eingangsdiagnostik wurde weder gefilmt noch aufgenommen. Von den Förderkindern lag zu diesem Testzeitpunkt die Einverständniserklärung ihrer Eltern hierfür noch nicht vor. Da es sich jedoch um die Prüfung des Sprachverständnisses handelte, war eine Tonbandaufnahme auch nicht zwingend erforderlich. Bei den Förderkindern lag die elterliche Erlaubnis für Filmaufnahmen kurz nach der ersten Diagnostik vor, somit konnte bereits Posttest 1 gefilmt werden.

Ihr Einverständnis für Aufnahmen gaben die Eltern der Kontrollgruppe nicht, womit für diese Kinder beim Screening zum MSV ein Transkript angefertigt wurde.

Im Vorfeld wurde den Schülern mitgeteilt, die Testleiterin mache sich ein paar Notizen, was von den Kindern nicht als störend empfunden wurde, da sie nicht besonders auf die Mitschriften achten. Da die Studentin bereits im Intensivpraktikum einzelne Schüler aus der Klasse herausgenommen hat, um mit ihnen zu arbeiten oder etwas zu spielen, war diese Situation für die Schüler nicht ungewöhnlich. Die Kinder waren individuelles Arbeiten, auch außerhalb des eigenen Klassenzimmers, in ihrem schulischen Alltag durchaus gewohnt.

2.5 Ergebnisdarstellung der Eingangsdiagnostik

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der EG im MSV-Screening (Spielplatzsetting) vorgestellt. Daran schließt sich eine tabellarische Darstellung aller Testergebnisse beider Gruppen an.

2.5.1 Schüler 1

Der Junge war aufgeschlossenen und neugierig. Während der Diagnostik wirkte er konzentriert, gegen Testende ließ seine Konzentration ein wenig nach. Insgesamt machte der Junge einen sehr selbstsicheren Eindruck.

Beim MSV-Screening bemerkte der Schüler im Bereich der **akustischen Unzulänglichkeiten** bei drei von fünf Anweisungen, dass er hier etwas nicht verstehen konnte. Die zu leise gesprochene Anweisung (Item 1) wurde vom Jungen ohne verbale Äußerung gespielt, indem er die Figur auf die Bank setzte. Bei der dritten Anweisung bemerkte der Schüler, dass hier etwas nicht stimmte. Er äußerte richtig: „*Hä, hab ich nicht verstanden.*“² und auf gezielte Nachfrage äußerte er den richtigen Grund für das Nichtverstehen: „*Weil's zu schnell war.*“ (Item 3). Ebenfalls konnte er zwei der drei Spielanweisungen, in die ein Störgeräusch eingebaut wurde, als nicht verstanden deuten (Item 6 und 9). Hierbei äußerte der Junge ebenfalls sein Nichtverstehen. Bei einer Anweisung wurde das Störgeräusch jedoch nicht als solches wahrgenommen (Item 5). Stattdessen erfolgte eine falsche Handlungsausführung.

Inhaltliche Unzulänglichkeiten im Sinne von Mehrdeutigkeit (Item 7 und 10) blieben vom Jungen unbemerkt. Die Anweisung „Setze den Mann auf die Bank.“ identifizierte Schüler 1 prompt als unmöglich. Er rief: „*Da ist kein Mann!*“ (Item 2) und führte keine Handlung aus. Gegensätzliches wur-

² Hier wird jeweils aus niedergeschriebenen Transkripten der Diagnostik zitiert. Diese wurden nur der Originalversion beigelegt. Für bessere Verständlichkeit der Arbeit werden die kindlichen Äußerungen aber auch in dieser Version angeführt.

2. Methoden

de hingegen in den Items 8 und 12 nicht bemerkt, es folgte jeweils die Ausführung einer Handlung, ohne dabei irritiert zu sein. Auf die Anweisung „Setze das Mädchen hierhin.“, reagierte das Kind mit einer spezifischen Aussage: „*Ich weiß nicht wohin.*“ (Item 14). Das nicht verstandene Wort „Botanik“ in Item 4 hinderte den Jungen nicht daran, eine Handlung auszuführen. Er setzte den Jungen mit dem gelben Hemd in das Haus hinein und wirkte dabei selbstsicher. Ebenfalls führte der Junge beim Pseudowort „Makop“ unbeirrt eine Handlung aus.

Im Bereich der **komplexen Anweisungen** spielte der Schüler alle Anweisungen nach und hinterfragte nichts. Topikalisierungen zeigten sich als problematisch für sein Sprachverstehen.

Der errechnete Durchschnittswert lag bei ihm bei 3,6. Ab einem Wert von 3,00 wird eine gezielte Förderung des Nachfrageverhaltens empfohlen. Diese sollte vor allem inhaltliche Unzulänglichkeiten sowie komplexe Anweisungen aufgreifen, da der Junge hierbei große Defizite aufwies.

2.5.2 Schüler 2

Ein kurzes Gespräch vor der Diagnostik sollte die Situation auflockern. Während der Tests wirkte das ruhige und zurückhaltende Kind sehr konzentriert.

Beim MSV-Screening führte der Junge im Bereich der **akustischen Unzulänglichkeiten** bei zu schnellem Sprechtempo keine Handlung aus. Er blickte die Testleiterin an und machte ein leises „*Hmmm*“ (Item 3). Auf Nachfrage, ob er fertig sei, antwortete er mit einem leisen „*Ja*“ (Item 3). Dieses Item wurde der Kategorie „nonverbale Reaktion“ zugeteilt, da leichtes Zögern erkennbar war.

Auf die gegensätzliche Anweisung aus dem Bereich der **inhaltlichen Unzulänglichkeiten** (Item 8) erfolgte zwar eine zögerliche Handlungsausführung, jedoch wirkte der Schüler 2 danach sichtlich verunsichert. Verbal äußerte er nichts, seiner Mimik war die Irritation aber deutlich zu entnehmen. Er erkannte hier vermutlich, dass etwas nicht stimmte. Deshalb wurde auch dieses Item trotz Handlungsausführung der Kategorie der „nonverbalen Reaktionen“ zugeordnet.

In allen anderen Anweisungen blieben Nicht- oder Missverstehen unbemerkt. Bei **komplexen Äußerungen** reagierte der Junge stets mit einer falschen Handlungsausführung.

Das Screening brachte deutliche Defizite bei Schüler 2 zum Vorschein, Miss- oder Nichtverstehen erkennen und adäquat darauf reagieren zu können. Auf fast alle Anweisungen erfolgte die Ausführung einer Handlung ohne eine verbale Äußerung des Jungen. Dies spielte sich im errechneten Durchschnittswert von 4,73 wieder. Eine MSV-Förderung galt somit als legitimiert und war dringend anzuraten.

2.5.3 Schüler 3

Der neugierige, wissbegierige Junge wirkte während der Tests überwiegend konzentriert. Auch er reflektierte und prüfte seine Handlungen, was seiner Mimik zu entnehmen war.

Beim Screening zum MSV auf Anweisungsebene wurde die zu leise gesprochene Anweisung (Item 1) im Bereich der **akustischen Unzulänglichkeiten** nicht als solche erkannt. Der Junge führte eine Handlung aus. Eine spezifische Aussage erfolgte bei zu schnellem Sprechtempo: „*Was? Die hat so schnell geredet.*“ (Item 3). Der Grund für das Nichtverstehen wurde somit erkannt. Zwei von drei Anweisungen (Item 5 und 6), die aufgrund von Störgeräuschen nicht vollständig verständlich waren, wurden von dem Kind mit einer Handlungsausführung bearbeitet. Nur bei Anweisung 9 äußerte der Junge: „*Was? Setze 'Wäh' auf die Bank? Ah, ich nehme den Jungen.*“ (Item 9). Er bemerkte, dass er die Anweisung nicht verstand, forderte jedoch keine Erklärung durch die Testleiterin ein. Dieses Verhalten war bei zwei weiteren Anweisungen zu beobachten. Der Junge stellte eher rhetorische Fragen, deren Beantwortungen ihm nicht wichtig zu sein schienen. Diese Items (4, 9 und 14) wurden nicht ausgewertet.

Teilweise erkannte er **inhaltliche Unzulänglichkeiten**. Die unmögliche Anweisung kommentierte er mit der allgemeinen Frage „*Hä?*“ (Item 2), auf die jedoch eine Handlung folgte. Dennoch wurde dies als Erkennen des Nichtverstehens und somit der Kategorie „allgemeine Frage“ zugeordnet. Mehrdeutige Anweisungen (Item 7 und 10) wurden nicht als missverständlich erkannt. Die Gegensätzlichkeit schien erkannt worden zu sein. Es folgte ein langgezogenes „*Hmmmm*“ (Item 8) und ein irritierter Gesichtsausdruck. Die Anweisung mit dem Pseudowort konnte er mit einer spezifischen Nachfrage: „*Was ist ein Makop?*“ (Item 11) identifizieren.

Im Bereich der **komplexen Anweisungen** spielte der Junge die Aufforderungen so gut er konnte nach, ohne verwirrt oder überfordert zu sein. Er bemerkte kein Unverständnis der Sätze.

Zudem konnte eine große Inkonsistenz bezüglich des Verständnisses von Singular und Plural erkannt werden (Item 4, 7, 8, 10, 12 und 13 und bei einem Übungssatz). Auffällig war vor allem sein Umgang mit bereits richtig identifizierten, nicht verständlichen Anweisungen. Hier legte er oftmals keinen Wert auf die Beantwortung durch die Testleiterin. Er beantwortete sich die Frage eher selbst oder vollzog irgendeine Handlung und gab sich damit sichtlich zufrieden. Der Durchschnittswert lag bei 3,67. Eine MSV-Förderung, in der er die Bedeutsamkeit des Nachfragens lernen konnte, war ratsam.

2.5.4 Ergebnisübersicht von Förder- und Kontrollgruppe

Bereits der WWT rezeptiv zeigte, dass die EG über schlechtes Wortverstehen verfügte.

S ³	Anzahl korrekter Items (von 95)	Prozentrang	Anzahl gewählter semantischer Ablenker	Anzahl gewählter phonologischer Ablenker	Anzahl gewählter nicht-relationierter Ablenker
S 1	72	/	11	10	2
S 2	77	0	8	8	2
S 3	64	/	11	16	4

Tabelle 1: Ergebnisübersicht der Fördergruppe beim WWT rezeptiv

Bei der Mäusegeschichte konnte jedes Kind mehr Fragen richtig beantworten, als es alt war. Das entspricht nach *Gebhard* (2008) einem kritischen Wert, den Kinder möglichst überwinden sollten. Es wurde bestätigt, dass die Kinder jeweils über ein oberflächliches Textverständnis verfügten, womit sie faktische Informationsfragen korrekt beantworten konnten. Tieferes Verstehen stellte sich als problematisch dar. Zwei der drei Schüler konnten beide, zur Aufdeckung von Textverständnisschwierigkeiten gestellten Fragen 5 und 11, nicht richtig beantworten.

Schüler	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	Anzahl korrekter Antworten
Schüler 1	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	11
Schüler 2	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	9
Schüler 3	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	9
blau = faktische Informationsfragen (leicht) grün = anspruchsvollere Informationsfragen (mittel schwer) rot = logische Verknüpfungsfragen (schwer)														

Tabelle 2: Ergebnisübersicht der Fördergruppe bei der Mäusegeschichte

Kinder der KG schnitten beim TROG-D jeweils besser ab, als Schüler der EG.

Schüler	Testalter	Rohwert	T-Wert	Prozentrang (PR)	Altersvergleichswert	
					T-Wert	PR
Schüler 1	8;6	9	26	1	43	24
Schüler 2	8;7	10	31	3	44	29
Schüler 3	8;10	8	< 20	0	41	19
Schüler 4	9;2	11	33	4	46	34
Schüler 5	9;4	14	39	13	50	50
Schüler 6	9;7	16	46	33	54	65

Tabelle 3: TROG-D: Ergebnisse beider Gruppen im Vergleich

³ Schüler

S	Falsche Handlung (5)	Keine Reaktion (5)	Handlung + Äußerung (4)	Nonverbale Reaktion (3)	Allg. Frage (2)	Spez. Frage (1)	Anzahl ausgewerteter Items	Note
S 1	9	/	1	/	/	5	15	3,6
S 2	13	/	/	2	/	/	15	4,73
S 3	5	/	3	1	1	2	12	3,67
S 4	4	/	2	2	/	7	15	2,73
S 5	3	/	5	/	2	4	14	3,07
S 6	2	/	10	/	/	2	14	3,71

Tabelle 4: MSV Screening Spielplatzsetting. Beide Gruppen im Vergleich

Beim Screening zum MSV überwog bei allen Schülern der Fördergruppe die Kategorie der falsch ausgeführten Handlungen ohne verbale Äußerungen. Spezifisch nachgefragt wurde hingegen selten. Mit einem Durchschnittswert von mindestens 3,6 wurde eine anschließende Förderung für alle drei Schüler legitimiert und zudem dringend erforderlich.

Vor allem Gegensätzlichkeiten, komplexe Äußerungen, unbekannter Wortschatz sowie Ambiguitäten wurden von allen Kindern der EG kaum als Gründe für eigenes Nichtverstehen erkannt, weshalb sie dachten, die Anweisung richtig ausführen zu können. Die bewusste Thematisierung und Einübung dieser Unzulänglichkeiten im Förderprogramm war besonders erforderlich. Aufgrund der Ergebnisse der Mäusegeschichte wurde auf Textebene interveniert, um ein tiefgreifendes Verständnis bei den Kindern anzubahnen.

3. Durchführung der Förderstunden

In fünf Wochen wurden insgesamt zehn Einheiten à 45 Minuten durchgeführt. Für die Förderung stand jeweils die dritte Schulstunde zur Verfügung. Aus organisatorischen Gründen fanden die Einheiten in unterschiedlichen Räumen der Schule statt. Die Einheiten enthielten jeweils einen der fünf Bausteine des Konzeptes zur Förderung der MSV-Fähigkeiten. Hierbei stimmte die Reihenfolge der Einheiten mit der der Bausteine überein. Der Schwerpunkt lag der Textebene (Baustein 5).

Während der Stunden achtete die Förderlehrerin (Verfasserin der Zulassungsarbeit) besonders auf eine gut akzentuierte und langsame Lehrersprache. Zudem wandte sie Modellierungstechniken an und wiederholte oder paraphrasierte Schüleräußerungen. Mimik sowie Gestik wurden gezielt eingesetzt und Blickkontakt zu den Schülern gesucht, um diese direkt anzusprechen.

Vor der ersten Stunde wurden die Kinder mit der Kamera vertraut gemacht. Über den Zweck der Kamera – die Lehrerin der Förderlehrerin an der Universität sei neugierig und möchte wissen, was diese mit den Schülern im Unterricht mache – wurden die Jungen im Vorfeld in Kenntnis gesetzt.

3.1 Erste Fördereinheit

In dieser Stunde ging es um gutes Zuhören (Baustein 1). Das Stundenziel wurde in Teilziele gegliedert, sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten dieser Ziele niedergeschrieben.

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. Störfaktoren für gutes Zuhören benennen.	Störfaktoren selbst in einer bestimmten Situation erfahren. (Die Wikinger feiern ein Fest.)
2. Unterschiede zwischen gutem und schlechtem Zuhören identifizieren.	- Vergleich zweier Zuhörsituationen - Wickie-Bilder gutem / schlechtem Zuhören zuordnen
3. Merkmale guten Zuhörens nennen.	Visualisierungshilfe: Piktogramme

Tabelle 5: Lernziele der ersten Fördereinheit

3.1.1 Durchführung der Fördereinheit

Den Kindern wurden feste Sitzplätze zugewiesen. Diese wurden in den gesamten Fördereinheiten beibehalten, um den Jungen während der Förderstunden ein strukturiertes Rahmengerüst zu bieten. Da Schüler 1 und 3 von der Förderlehrerin im Vorjahr als leicht ablenkbare Jungen erlebt wurden, sollten diese durch Schüler 2 in ihrer Mitte etwas zur Ruhe gebracht werden.

3. Durchführung der Förderstunden

Ein visueller Impuls zum Stundenbeginn diente der Schüleraktivierung. Die Jungen durften sich zu Bildkarten über Wikingergegenstände äußern. Es folgte eine freie Erzählung der Förderlehrerin über das Wikingerleben. Danach spielten die Kinder selbst Wikinger, während das Titellied der Kinderserie „Wickie und die starken Männer“ der CD „Giraffenaffen 3“ (2014) lief. Hierzu erhielten sie Anweisungen. Parallel wurde ihnen etwas aus dem Wickie-Buch (*Bilderbuch* 2004) vorgelesen. Danach sollten die Schüler bemerken, dass sie nicht wussten, was vorgelesen wurde. Nach den Gründen des Nichtverstehens wurden die Schüler explizit gefragt. Kinder und Förderlehrerin beleuchteten dafür die Zuhörsituation ganz genau.

Dann wurden die Ohren mittels einer Ohrenmassage „aufgeweckt“, um zu signalisieren, dass diese eine zentrale Rolle in der Stunde spielten. Erneut las die Förderlehrerin denselben kurzen Text vor und die Kinder wurden nach dem Inhalt befragt. Sie sollten die Unterschiede der ersten und zweiten Zuhörsituation erkennen und artikulieren. Hinterher wurde die Zielangabe der Stunde erarbeitet und als Piktogramm visuell dargestellt. Gemeinsam wurden die Regeln für gutes Zuhören erarbeitet und an der Tafel visualisiert. Alle Piktogramme zeichnete die Studentin selbst.



Abbildung 1: Piktogramm: Gut Zuhören



Abbildung 2: Piktogramm: Gut Hinschauen



Abbildung 3: Piktogramm: Gut Sitzen



Abbildung 4: Piktogramm: Gut Mitdenken

3. Durchführung der Förderstunden

Weitere Kriterien für gutes Zuhören - leise sein, sich dem Sprecher zuwenden, Arme „aufräumen“ – wurden thematisiert. Es wurde die Hauptfigur Wickie eingeführt. Die Jungen wurden Experten guten Zuhörens, da sie schlechtes Zuhören an einem Modell (hier: der Förderlehrerin) erkennen und versprachlichen sollten. Nach der realen Darstellungsform wurden ihnen Bilder präsentiert. Sie sollten darauf Wickie als guten oder schlechten Zuhörer bewerten und diesem Zuhör-Tipps geben.



Abbildung 5: schlechtes Zuhören (1)



Abbildung 6: schlechtes Zuhören (2)



**Abbildung 7:
schlechtes Zuhören
(3)**



Abbildung 8: gutes Zuhören

Am Schluss bekamen die Jungen ein eigenes Heft, in das ein Wickie-Bild und Zuhör-Piktogramme eingeklebt wurden. Lob und ein Ausblick auf die nachfolgende Stunde beendeten die erste Förderereinheit.

3.1.2 Reflexion

Die erste Förderstunde verlief äußerst positiv. Bei der freien Erzählung waren die drei Jungen aufmerksam und sahen die Förderlehrerin überwiegend an. Schüleräußerungen wurden wertschätzend zur Kenntnis genommen. Das Bewegungsspiel gefiel allen Kindern sichtlich gut. Dank des ausgemachten Start- und Stoppsignals gelang der Übergang von der lauten Bewegungsphase zur stillen Zuhörphase mühelos.

3. Durchführung der Förderstunden

Auf die Frage, was ihnen während ihres Wikinger-Spieles vorgelesen wurde, reagierten die Jungen sichtlich verwirrt. Schüler 1 sagte: „*Ich hab gar nichts verstanden.*“⁴. Die Verbalisierung der Gründe hierfür gelang nur mithilfe gezielter Nachfrage. Erst nach der zweiten Zuhörsituation kontrastierend zur ersten, konnten die Jungen Störfaktoren identifizieren und Bedingungen für gutes sowie schlechtes Zuhören benennen.

Probleme der Kinder beim Textverstehen wurden erkennbar. Die Förderlehrerin las vor, dass Wikingerkinder noch keine Süßigkeiten kannten. Es gab nur Honig. Bei der Zusammenfassung erzählte Schüler 3: „*Die Kinder essen Honig und Süßigkeiten.*“. Dies bestärkte die Förderlehrerin in ihrem Vorhaben, den Fokus der Intervention auf die Textebene zu legen. Alle drei Jungen erkannten die Unterschiede beider Zuhörsituationen.

Die Erarbeitung der Zuhörregeln gelang mit viel Hilfe durch die Förderlehrerin. Piktogramme als Visualisierungshilfe sowie gezielt von der Förderlehrerin eingesetzte Modellierung und Paraphrasierung machten die Regelerarbeitung möglich. Eine schnelle Verinnerlichung der Regeln zeigte sich bei allen drei Schülern. Sie erkannten sofort, ob es sich bei den Wickie-Bildern um gutes oder schlechtes Zuhören handelte, konnten die Gründe für schlechtes Zuhören nennen und Wickie Tipps geben, was dieser nächstes Mal besser machen könnte.

Die Jungen waren aufgrund der Kamera, die sie filmte, sichtlich aufgeregt. Dennoch brachten sie sich mit guten Beiträgen in die Stunde ein. Die Lernziele wurden von allen Schülern erreicht.

3.2 Zweite Fördereinheit

Nachfragen ist toll! Unter diesem Motto stand die zweite Fördereinheit (Baustein 2).

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. lernen, auf Nichtverstehen adäquat zu reagieren.	- Nach Strategie fragen, wenn etwas nicht verstanden wurde (nachfragen) - Identifikation mit der Wickie-Figur
2. Nachfragen als etwas Wichtiges und Tolles erfahren.	- Fragewörter und deren Bedeutung besprechen - Lernen des Nachfrage-Liedes
3. eine positive Fragehaltung anbahnen.	- Fragenstellen gezielt üben

Tabelle 6: Lernziele der zweiten Fördereinheit

3.2.1 Durchführung der Einheit

⁴ Hier wurde aus den Filmaufnahmen der Förderung zitiert, die aus datenschutzrechtlichen Gründen nur der Originalversion – inklusive Zeitangaben der Filmausschnitte - beigelegt wurden. Zur besseren Verständlichkeit der Förderung werden nachfolgend alle Schüler- beziehungsweise Lehrerzitate originalgetreu angeführt.

3. Durchführung der Förderstunden

Zu Beginn gab das Präsentieren des Piktogramms „Gut Zuhören“ Anlass, gemeinsam mit den Kindern die Zuhörregeln zu wiederholen. Anhand der Bildkarten guter und schlechter Zuhörsituationen wurde wiederholt, in welchen Situationen Wickie schlecht zuhören konnte. Kinder und Förderlehrerin erörterten Gründe hierfür. Danach wurde das Nachfragen als geeignete Strategie erstmalig angesprochen.



Abbildung 9: Haupt- und Identifikationsfigur Wickie

Anschließend lernten die Kinder Wickies Nachfrage-Lied - Lied der CD „Giraffenaffen“ (2012) - kennen. Dieses wurde gemeinsam einstudiert, wobei die Besprechung der Fragewörter im Fokus stand.

Im Folgenden lernten die Schüler mehrere Wikinger Männer kennen. Hierzu erklärte die Förderlehrerin jeweils Namen und Besonderheiten der Wikinger. Die Schüler durften danach wiedergeben, was sie sich merken konnten. Nach Informationen, die sie nicht mehr wussten, sollten sie gezielt fragen. Beim korrekten Formulieren der Fragen halfen Wortkarten an der rechten Tafelseite.

Zum Schluss erhielten die Schüler Sprechblasen („Nachfragen ist toll!“) sowie Liedtexte, um diese in ihre Wickie-Hefte, das ab jetzt ein Nachfrage-Heft war, einzukleben.

3.2.2 Reflexion

Die Inhalte der ersten Fördereinheit konnten von allen drei Schülern mühelos wiedergegeben werden. Auf die Frage, was sie tun können, wenn sie etwas nicht verstehen, gaben die Schüler an, dass Lehrer und Sitznachbarn gefragt werden können.

Beim Lernen des Liedes waren die Jungen eifrig und konnten jeweils Fragen zu den einzelnen Fragewörtern bilden. Schüler 3: „**Wer** hat die Süßigkeiten geklaut?“, Schüler 2: „**Wie** zauberst du?“, Schüler 1: „**Was** ist? **Was** ist?“. Der Liedtext wurde von den Schülern aufgrund verwendeter Wortkarten, langsamer Besprechung sowie eingesetzter Gesten zum Text relativ schnell beherrscht.

3. Durchführung der Förderstunden

Die Stunde dauerte mit knapp 55 Minuten zu lange. Dies lag zum einen daran, dass die Förderlehrerin den Enthusiasmus der Schüler nicht unterbinden wollte, indem sie sie unterbrach, da diese Einheit für alle weiteren sowie für die Schülermotivation als entscheidend angesehen wurde. Zum anderen fertigte die Förderlehrerin für die Vorstellung der Wikinger Männer zu viele Informationskärtchen an, die von den Kindern erfragt werden sollten.

Alles in Allem verlief die Stunde gut. Die Lernziele wurden bei allen Kindern angebahnt. Beim Schaffen einer positiven Fragekultur konnte das Lernziel nicht in einer Schulstunde erreicht werden. Es handelte sich um einen langwierigen Prozess, der in dieser Stunde seinen Anfang fand.

3.3 Dritte Fördereinheit

Rätst du noch, oder weißt du es schon? Schwerpunkt dieser Stunde war die grundlegende Unterscheidung zwischen „Nichtwissen“, „Raten“, und „Wissen“ (Baustein 3).

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. Vermutungen korrekt versprachlichen.	Visualisierungshilfe: Sprechblasen als Satzstarter
2. sich der Existenz und der Unterschiede der Konzepte (Nichtwissen, Vermuten, Wissen) bewusst werden.	Rätsel um den Inhalt der Schatzkiste (Schüttelschachtel)
3. erfahren, dass vorschnelles Raten oft nicht zielführend ist.	Spiel: Dalli-Klick

Tabelle 7: Lernziele der dritten Fördereinheit

3.3.1 Durchführung der Einheit

Zu Beginn wurden die Fragewörter wiederholt und das Nachfrage-Lied gesungen. Daran anschließend äußerten sich die Kinder zum stummen Bildimpuls.



Abbildung 10: Bildimpuls:
Schatzkiste

3. Durchführung der Förderstunden

Die Schüler sollten Vermutungen über den Inhalt der Kiste anstellen. Die Förderlehrerin erzählte eine kurze, selbst erfundene Geschichte über eine gefundene Schatztruhe, die die Kinder wiederholten. Um die Spannung aufrecht zu erhalten, verriet die Förderlehrerin das Ende noch nicht.

Danach wurde eine Schatzkiste präsentiert. Die Förderlehrerin sah in diese hinein und fragte die Schüler, ob sie wussten, was in der Kiste war. Den Kindern wurden Tipps gegeben. Sie sollten erkennen, dass sie nicht wissen konnten, was sich in der Kiste befand. Anhand gegebener Tipps konnte geraten werden.

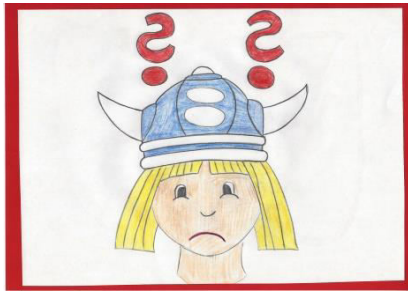


Abbildung 11: Piktogramm: "Ich weiß es nicht."



Abbildung 12: Piktogramm: "Ich bin mir nicht sicher."

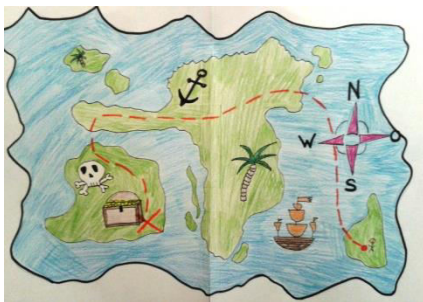
Die Schüler sollten bemerken, dass nur die Förderlehrerin wissen konnte, was in der Kiste war. Um zu erfahren, was sich in der Kiste befand, sollten sie die Strategie des spezifischen Nachfragens anwenden. Wer nachfragte, durfte selbst in die Schatzkiste hineinsehen. Es sollte bemerkt werden, dass erst jetzt wirklich sicher gewusst werden konnte, was sich in der Kiste verbarg.



Abbildung 13: Piktogramm: "Ich weiß es."

An die Erarbeitung der Unterscheidung der Konzepte – wissen, vermuten, nicht wissen – schloss sich das Spiel „Dalli-Klick“ an, bei dem zwei Bilder – Schatzkarte und Trommel - im Sinne des Dalli-Klick-Prinzips durch viele einzelne Teile abgedeckt waren. Nach und nach deckte die Förderlehrerin das jeweilige Bild sukzessive auf.

Mittels farblich auf die Piktogramme abgestimmter Schilder durften die Kinder zeigen, ob sie nicht wussten, vermuteten oder wussten, was auf dem Bild abgebildet war. Somit konnte überprüft werden, ob sie die Konzepte bereits richtig verstanden hatten. Außerdem sollte gelernt werden, dass vorschnelles Raten hierbei nicht zielführend war.



**Abbildung 14: abgedecktes Bild:
Schatzkarte**



**Abbildung 15:
Schilder des
Spieles**

Am Schluss erhielten die Jungen die neuen Piktogramme für ihr Wickie-Heft. Die Geschichte wurde zu Ende erzählt und den Kindern der gefundene Schatz – Schmuck für Wickies Mutter Ylva und eine kleine Puppe für Wickie - in der Schatzkiste präsentiert.

3.3.2 Reflexion

Während Schüler 3 in der letzten Stunde noch eine negative Einstellung gegenüber dem Nachfragen hatte, äußerte er nun, er fände das Nachfragen „gut“. Auch Schüler 2 fand dies mittlerweile „mittel gut“. Schüler 1 mochte es noch nicht.

Zum Bildimpuls äußerten die Schüler gute Ideen. Auffällig war, dass Schüler 1 beim Betrachten der Schatzkiste sofort sagte: „*Ich weiß was da drin ist. Ein Kuscheltier.*“, obwohl er den Inhalt nicht gesehen hatte. Allgemein waren die Jungen sehr von ihren eigenen Vermutungen überzeugt. Erst bei der Erarbeitung der verschiedenen Konzepte wurde ihnen der bedeutsame Unterschied zwischen wissen, vermuten und nicht wissen klarer.

Während des Spieles zeigten Schüler 1 und 2 bereits zu Beginn das gelbe Schild. Ihnen wurde verdeutlicht, dass sie noch nicht wissen konnten, was sich auf dem Bild befand, da dieses noch von allen Teilen bedeckt war. Nachdem wenige Teile entfernt wurden, zeigten diese beiden das grüne Schild, welches symbolisch für „Ich weiß es!“ stand. Lediglich Schüler 3 erkannte, dass er noch abwarten musste, bevor er sich sicher sein konnte. Beim zweiten Bild gelang es den Jungen schon besser, ihr Wissen und Nichtwissen realistischer einzuschätzen.

Mit den Stundeninhalten hatten alle Kinder, vor allem Schüler 1, große Probleme. Die einzelnen Teilziele wurden nur teilweise erreicht. Womöglich stellten die Jungen bis dahin wenige Nachfragen, weil sie oft dachten, Dinge bereits sicher zu wissen.

3.4 Vierte Fördereinheit

In dieser Einheit sollten die Schüler ihr eigenes Nichtverstehen erkennen und die Gründe hierfür – Mehrdeutigkeit und komplexe Syntax - angeben können (B4).

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. erkennen, dass bei mehrdeutigen Anweisungen spezifisches Nachfragen erforderlich ist.	Mehrfach vorhandene Gegenstände in Wickies Kleiderschrank (verschiedene Farben oder Größen)
2. den Grund für Missverstehen bei zu komplexen Äußerungen erkennen und mit spezifischem Nachfragen adäquat darauf reagieren.	Präsentation zu langer, komplexer und schnell gesprochener Anweisungen; Ausführung der Anweisungen daher unmöglich

Tabelle 8: Lernziele der vierten Fördereinheit

3.4.1 Durchführung der Einheit

Als Einstiegsritual wurde das Nachfrage-Lied gesungen. Hinterher wurden die Inhalte der letzten Förderstunde besprochen. Anhand dreier Fragen sollte den Kindern nun bewusst werden, wann sie etwas sicher, unsicher oder gar nicht wussten. Die Förderlehrerin fragte:

- „*XXX, wie alt bist du?*“. Jedes Kind wusste sein Alter.
- „*Was glaubst du ist meine Lieblingsfarbe?*“. Darüber konnten die Kinder nur spekulieren. Die Förderlehrerin gab Tipps und schloss einige Farben vorab aus.
- „*Ich hatte mal ein Haustier, einen Hasen. Wie hat mein Hase geheißen?*“. Die Schüler sollten bemerken, dass sie dies nicht wissen oder erraten konnten.

Die Förderlehrerin erzählte den Kindern eine frei erfundene Geschichte, in der Wickie Hilfe brauchte, um sich für einen Wettkampf fertig zu machen.



Abbildung 16: Wickie

3. Durchführung der Förderstunden

Hierzu wurde den Schülern das Kinderzimmer des Wikingerjungen präsentiert. Dort hingen verschiedene Kleidungsstücke. Gemeinsam wurde der Wortschatz besprochen und Gegenstände, die Wickie nicht gehörten, wurden aussortiert.



Abbildung 17: Wickies Kleidung



Abbildung 18: aussortierte Kleidung

Je ein Schüler erhielt die Anweisung: „Wickie braucht den/die...“. Es sollte erkannt werden, dass die Gegenstände mehrfach vorhanden waren und daher gefragt werden musste, welche/n/s ... Wickie benötigte. Visualisiert wurde das Nichtverstehen aufgrund von Mehrdeutigkeit mittels Piktogramm.

Nun musste Wickie noch sein Zimmer aufräumen, wobei die Schüler erneut helfen sollten. Hierzu hatte Wickies Mutter einen Zettel mit langen, komplexen Anweisungen geschrieben. Diese las die Förderlehrerin zusätzlich in schnellem Tempo vor. Das Unverständnis sowie Gründe hierfür sollten die Kinder erkennen. Ebenfalls wurde eine effektive Frage erarbeitet und visuell dargestellt.



Abbildung 19: Piktogramm: "Welchen? Welche? Welches?"

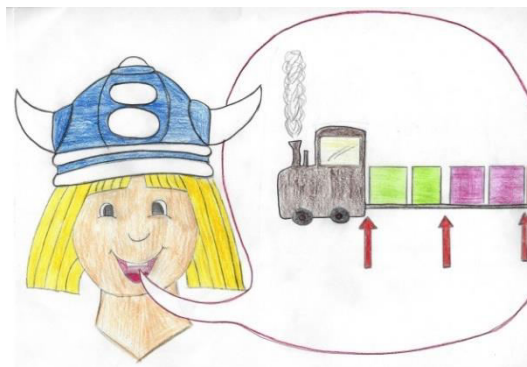


Abbildung 20: Piktogramm: "Kannst du es bitte in Teilen sagen?"

Nachdem jeder Schüler zwei Anweisungen ausgeführt hatte, war das Zimmer fertig aufgeräumt. Die Jungen erhielten ein Bild, wie Wickies Zimmer auszusehen hatte. In Eigenkontrolle sollten sie gemeinsam abgleichen, ob das Tafelbild der Zeichnung entsprach.



Abbildung 21: Tafelbild: Wickies Zimmer

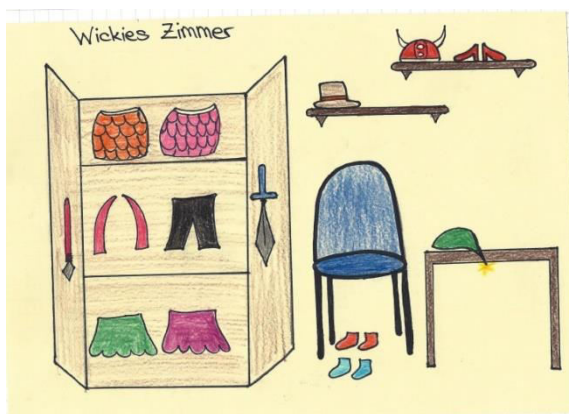


Abbildung 22: Zeichnung von Wickies Kinderzimmer

3.4.2 Reflexion

Im Gegensatz zur vorhergehenden Stunde, gelang es den Kindern zu erkennen, wann etwas gewusst, vermutet oder nicht gewusst werden konnte. Bei Vermutungen und Nichtwissen wurde nachgefragt.

Zuerst sollte Schüler 2 eine Anweisung zur Mehrdeutigkeit ausführen. Obwohl zwei Hosen vorhanden waren, griff er nach der schwarzen. Die Förderlehrerin fragte nach, ob er das sicher wusste. Er antwortete daraufhin nicht. Nach weiteren Fragen erkannte der Junge sein Nichtwissen bezüglich der Farbe. Es wurde besprochen, dass Nachfragen eine geeignete Strategie sei. Schüler 2 formulierte daraufhin: „*Welche Farbe soll die Hose sein?*“. Das Piktogramm für Mehrdeutigkeit wurde präsentiert und besprochen. Auf weitere Anweisungen reagierten die Schüler meist mit einer adäquaten Frage und erhielten spezifisches Lob.

Auf die erste komplexe, schnell gesprochene Anweisung reagierte Schüler 3 irritiert: „*Langsamer, langsamer. Ich hab nix verstanden.*“. Die Schüler forderten eine Wiederholung des Vorgelesenen, jedoch in einem langsameren Tempo. Nachdem die lange Äußerung erneut vollständig vorgelesen wurde, bemerkten die Kinder, dass es dennoch schwer war, sich alles zu merken. Schüler 3 fragte: „*Frau Mayer, kannst du das bitte überholen (wiederholen) und langsamer lesen?*“. Die Förderlehrerin bot Hilfestellung und präsentierte eine effektive Frage sowie das Piktogramm „Kannst du das bitte in Teilen sagen?“. Nachdem den Kindern diese Fragemöglichkeit erklärt wurde, wendeten sie diese erfolgreich an.

Zusätzlich zu den eigentlichen Stundenzielen wurden auch die Ziele aus der letzten Stunde von allen drei Kindern erreicht. Es handelte sich um eine gelungene und zielführende Stunde, die den Schülern und der Förderlehrerin großen Spaß machte.

3.5 Fünfte Fördereinheit

In der fünften Einheit begann die Förderung des MSV auf Textebene (B5). Als sprachheilpädagogisches Mittel stand die dialogische Bilderbuchbetrachtung im Fokus. Es ging um das Erkennen und Reagieren auf unbekannten Wortschatz.

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. gelernte Inhalte der letzten Stunden nennen und erklären können.	Visualisierungshilfe: Piktogramme
2. unbekannte Wörter erkennen und angemessen darauf reagieren (irritierter Blick; Nachfragen).	<ul style="list-style-type: none">- Stark betonte Aussprache der Zielwörter- Minimale Sprechpause vor den Zielwörtern- Blickkontakt zu den Schülern- Ggf. spezifische Nachfrage, ob Wortschatz bekannt ist
3. den Inhalt der Geschichte sinngemäß wiedergeben können.	<ul style="list-style-type: none">- Visualisierungshilfe: große Bildkarte als Tafelbild- Strukturierungshilfe: Reihenfolge entspricht der Handlungsfolge

Tabelle 9: Lernziele der fünften Fördereinheit

3.5.1 Durchführung der Einheit

Schüler 2 und 3 waren an diesem Tag krank. Die Stunde fand unmittelbar nach den Ferien statt und somit durfte Schüler 1 als erstes von diesen berichten. Zu Beginn wurden alle bisher gelernten Inhalte wiederholt. Hilfestellung boten gezielte Fragen der Förderlehrerin sowie die bereits erarbeiteten Piktogramme.

Die dialogische Bilderbuchbetrachtung verlief unter dem Titel „Wickie hat Mumps“. Das unbekannte Wort „Mumps“ sollte vom Schüler erkannt werden. Eine passende Frage wurde erarbeitet.

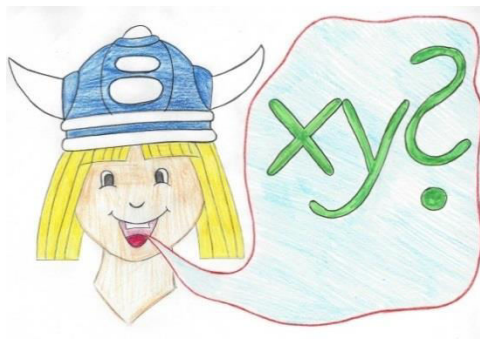


Abbildung 23: Piktogramm "Was ist ...?"

3. Durchführung der Förderstunden

Die Geschichte enthielt mehrere unbekannte Wörter sowie Pseudowörter, die der Junge identifizieren sollte. Unbekannter Wortschatz wurde von der Förderlehrerin erklärt und visuell durch entsprechende Wort- und Bildkarten dargestellt.

Zusätzlich sorgte ein Spiel an der Tafel für Auflockerung. Hierbei sollte der Schüler Wickies Mutter Ylva helfen, im Wald die richtigen Pflanzen für Wickies Medizin zu suchen. Das Rezept enthielt unbekannte Wörter, nach deren Bedeutung das Kind spezifisch fragen sollte.

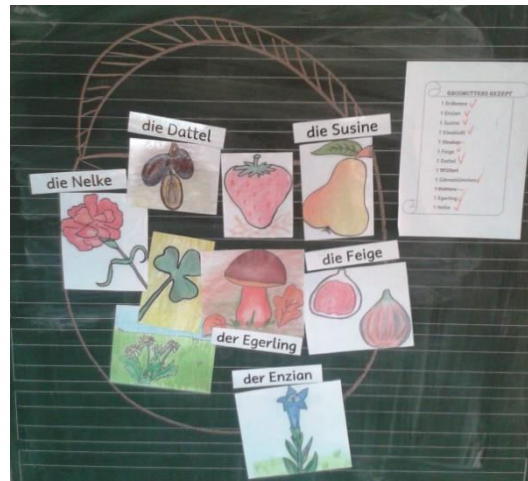


Abbildung 24: Tafelspiel: Großmutter's Rezept. Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, <http://www.paedalogis.com>

Indem der Schüler Vermutungen zum Fortgang der Geschichte verbalisieren durfte, wurde er zum Mitdenken angeregt. Große Bildkarten und Sprechblasen sollten bei der Wiedergabe von Inhalten helfen, nach denen die Förderlehrerin das Kind befragte.



Abbildung 25: Tafelbild "Wickie hat Mumps." Bilder aus Bilderbuch (2009) © 2015 Studio 100 Media GmbH, <http://www.studio100.com>

Am Ende wurde der Schüler nochmals nach der neuen Regel dieser Einheit gefragt. Ein kleines Piktogramm „Was ist...?“ sowie Großmutter's Rezept durfte er abschließend in sein Wickie-Heft einkleben.

3.5.2 Reflexion

Da zwei Kinder fehlten, wurde auf das Singen des Nachfrage-Liedes verzichtet. Bei der Wiederholung bereits gelernter Regeln fiel positiv auf, dass der Junge eigenständig nachfragte, wenn er etwas nicht mehr wusste. Schüler 1 wurde dafür positiv verstärkt.

Während der dialogischen Bilderbuchbetrachtung wirkte der Junge aufmerksam. Es gelang ihm, angemessene Vermutungen zu äußern. Bereits auf die Überschrift reagierte das Kind, indem es eine spezifische Nachfrage zu einem Wort stellte: „*Was bedeutet Mumps?*“. Insgesamt konnte er fünf von sieben unbekannten Wörtern erkennen und mit spezifischer Nachfrage darauf reagieren. Auf die beiden Quatschwörter reagierte der Junge nicht von allein, sondern erst, als ihn die Förderlehrerin gezielt darauf ansprach. Das Zusammenfassen des Inhalts der Geschichte gelang ihm mühelos. Hierfür zeichnete die Förderlehrerin ein paar Bilder der Geschichte selbst, die für das Verstehen der Handlung als essentiell angesehen wurden, im Bilderbuch jedoch nicht abgebildet waren.

Dass er das einzige Kind war, störte den Jungen nicht. Seine Konzentrationsfähigkeit schien dadurch sogar besser zu sein. Er konnte alle drei Teilziele erreichen. Da er nicht alle unbekannten Wörter als solche identifizieren konnte, bestand jedoch weiterer Übungsbedarf in diesem Bereich.

3.6 Sechste Fördereinheit

In der zweiten Stunde auf Textebene ging es erneut darum, auf unbekannte Wörter zu reagieren.

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. adäquat auf unbekannte Wörter reagieren.	<ul style="list-style-type: none">- Visualisierungshilfe: Piktogramm („Was ist...?“)- gezieltes Nachfragen der Förderlehrerin („Was kannst du tun?“, „Wie kannst du nachfragen?“)
2. ihr Nichtverstehen innerhalb der Geschichte erkennen und signalisieren.	<ul style="list-style-type: none">- Glocke als Signal von Nichtverstehen läuten lassen- stark betonte Aussprache der Zielwörter- minimale Sprechpause vor den Zielwörtern
3. mit der Formulierung von Vorhersagen zum Geschichtenfortgang vertraut werden.	<ul style="list-style-type: none">- Satzstarter: Sprechblasen („Ich glaube...“; „Vielleicht...“)
4. den Sinnzusammenhang der Geschichte erfassen und wiedergeben können.	<ul style="list-style-type: none">- Visualisierungshilfe: Bildkarten als Tafelbild- Strukturierungshilfe: Reihenfolge entspricht Handlungsabfolge- Blickkontakt zu Schülern- Immer wieder Teile der Geschichte von den Schülern wiedergeben lassen

Tabelle 10: Lernziele der sechsten Fördereinheit

3. Durchführung der Förderstunden

3.6.1 Durchführung der Einheit

Da Schüler 3 erneut krank war, nahmen zwei Kinder an dieser Stunde teil. Nach dem Einstiegsritual begann die dialogische Bilderbuchbetrachtung. Insgesamt kamen 16 unbekannte Wörter im Text vor. Drei davon waren Pseudowörter („Materane“, „Quadrilliere“, „Baradestros“).

Die Kinder sollten es während der Geschichte bemerken, wenn sie ein Wort nicht kannten und angemessen darauf reagieren. Um zu signalisieren, dass die Bedeutung eines Wortes unbekannt war, wurde den Schülern eine Hupe präsentiert. Bei der Identifikation unbekannter Wörter durften sie auf diese drücken. Die Förderlehrerin stoppte daraufhin sofort ihre Erzählung und je ein Kind reagierte – bestenfalls mit einer spezifischen Nachfrage oder Aussage – auf das Nichtverstehen. Das Piktogramm „Was ist..?“ fungierte als Visualisierungshilfe für die Schüler.

Wort- und Bildkarten wurden für die Wortschatzklärung bereitgehalten und an der rechten Tafelseite fixiert. Bildkarten sowie Sprechblasen sollten den Jungen helfen, dem gesamten Handlungsstrang folgen und diesen im Anschluss wiedergeben zu können (vgl. Abb. 27).

Zwischenfragen der Förderlehrerin sollten die Kinder aktivieren, über den möglichen Fortgang der Geschichte nachzudenken. Ihre Antworten auf gestellte Verständnisfragen zeigten, ob sie der Handlung folgen konnten. Auflockerung bot ein Bilderrätsel, das in einer Flaschenpost gefunden wurde. Die Schüler sollten Wickie bei der Lösung des Rätsels helfen (vgl. Abb. 26).



Abbildung 26: Flaschenpost-Spiel. Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, <http://www.paedalogis.com>



Abbildung 27: Tafelbild "Der Unhold." Bilder aus Bilderbuch (2004) © 2015 Studio 100 Media GmbH, <http://www.studio100.com>; Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, <http://www.paedalogis.com>

3.6.2 Reflexion

Schüler 2 gab an, seiner Mutter das Lied daheim vorgesungen zu haben. Dies zeigte, dass die Jungen das Lied mochten und sich ihre Einstellung gegenüber dem Nachfragen weiterhin zu verbessern schien.

3. Durchführung der Förderstunden

Bereits beim Präsentieren der Überschrift „Der Unhold“ bemerkten beide Schüler, dass es sich hierbei um ein ihnen unbekanntes Wort handelte. Die Förderlehrerin fragte Schüler 2 was ein Unhold sei. Er wusste es nicht. Auf gezielte Nachfrage, was er tun konnte, um es herauszufinden, äußerte dieser eine richtige Frage: „*Kannst du mir bitte sagen, was ein Unhold ist?*“. Für ihr Frageverhalten wurden beide Schüler systematisch verstärkt.

Den Kindern machte das Drücken der Hupe bei Nichtverstehen sehr viel Freude. Insgesamt konnten sie so fast alle unbekannten Wörter identifizieren und adäquat nach ihrer Bedeutung fragen. Sie waren zudem in der Lage, den Handlungsstrang der Geschichte richtig wiederzugeben.

Beide Kinder erreichten die Lernziele. Besonders erfreulich war, dass Schüler 1 die Hupe ebenfalls als Signal einsetzte, um weitere Fragen zur Geschichte zu stellen. So hupte er und fragte: „*Was sind diese Holzdinge da?*“, und zeigte ins Bilderbuch. Weitere Wörter konnten somit auf spielerische Weise erarbeitet werden. Es zeigte sich somit, dass das Bilderbuch als zusätzliche Anregungsquelle diente, um Fragen und Nachfragen zu stellen.

3.7 Siebte Fördereinheit

Es ging um das Erkennen inhaltlicher Inkonsistenzen und Erwartungsverletzungen auf Textebene.

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. Vorhersagen zur Geschichte treffen und Vermutungen äußern.	<ul style="list-style-type: none">- Bildimpulse: Kärtchen, die zum Titel der Überschrift passen, und Ablenker- Satzstarter: Sprechblasen („<i>Ich glaube...</i>“, „<i>Vielleicht...</i>“)
2. lernen, adäquat auf inhaltliche Inkonsistenzen und Erwartungsverletzungen zu reagieren.	<ul style="list-style-type: none">- Visualisierungshilfe: Piktogramm (Blitz)- Sprechblasen („<i>Da stimmt etwas nicht!</i>“, „<i>Komisch!</i>“)
3. innerhalb der Geschichte inhaltliche Inkonsistenzen und Erwartungsverletzungen identifizieren.	<ul style="list-style-type: none">- zuvor Erwartungen bei den Schülern aufbauen, dann folgt Erwartungsverletzung.- Signal für Erwartungsverletzung: Hupe- Blickkontakt zu den Schülern- gezielte Nachfragen an die Schüler („<i>Hast du das erwartet?</i>“, „<i>Passt das?</i>“)
4. den Sinnzusammenhang der Geschichte erfassen und wiedergeben können.	<ul style="list-style-type: none">- Visualisierungshilfe: Bildkarten als Tafelbild- Strukturierungshilfe: Reihenfolge der Bilder entspricht Handlungsfolge- Immer wieder Teile der Geschichte von den Schülern wiedergeben lassen.

Tabelle 11: Lernziele der siebten Fördereinheit

3.7.1 Durchführung der Einheit

Alle drei Kinder konnten an dieser Förderung teilnehmen. Den Schülern wurde eine falsche Überschrift – „der feuerspuckende Drache“ – genannt. Hierzu sollten die Jungen aus zehn Bildern diejenigen aussuchen, die in der Geschichte vorkommen könnten.



Abbildung 28: Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015)
© paedalogis, <http://www.paedalogis.com>

Da die Schüler vermutlich zu den klassischen Bildern eines Märchens – Burg, Prinzessin, kämpfen, Feuer, Drache – greifen würden, entstand eine erste Erwartungsverletzung, als die richtigen Bilder gezeigt wurden. Diese Erwartungsverletzung wurde gemeinsam thematisiert. Ein entsprechendes Piktogramm sowie Sprechblasen hierzu wurden erarbeitet.

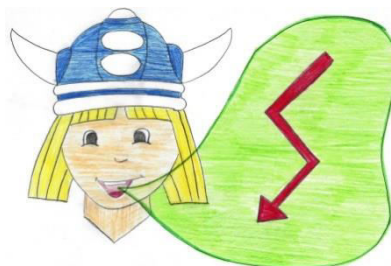


Abbildung 29: Piktogramm "Da stimmt etwas nicht!"

Die Förderlehrerin integrierte zwölf inhaltliche Inkonsistenzen sowie Erwartungsverletzungen in die Geschichte. Die Jungen reagieren auf ein Unverständnis durch das Drücken der Hupe. Bemerkte „komische“ Inhalte wurden gemeinsam besprochen. Teilweise durften die Schüler Sprech- sowie Denkblasen vorlesen. Auch diese passten manchmal nicht zur Geschichte. Die Jungen sollten zudem wieder Vermutungen zum Fortgang der Geschichte formulieren und den Inhalt in eigenen Worten wiedergeben. Hierbei halfen erneut große Bildkarten.



Abbildung 30: Tafelbild "Der Wettkampf." Bilder aus Bilderbuch (2004) © 2015 Studio 100 Media GmbH, <http://www.studio100.com>

Zum Abschluss bekamen die Schüler das entsprechende Piktogramm sowie die Sprechblasen dazu, um sie in ihr Nachfrage-Heft einzukleben.

3.7.2 Reflexion

Schüler 3 wandte bereits die neu gelernte Regel aus den letzten beiden Stunden an, obwohl er in diesen krankheitsbedingt fehlte. Die Förderlehrerin erklärte: „*Halvar sagt, ein Wikinger muss aber mutig sein.*“. Er fragte nach: „*Was?*“.

Als die Förderlehrerin die Bilder zeigte, die tatsächlich in der Geschichte vorkamen, waren alle Schüler sichtlich irritiert. So konnte das Hauptziel der Stunde gut erarbeitet werden. Die erste Erwartungsverletzung im Text blieb von den Schülern unerkannt. Erst auf gezielte Nachfrage der Förderlehrerin, ob sie das nicht komisch fänden, drückten die Kinder auf die Hupe. Beim nächsten Mal reagierte bereits Schüler 1, indem er fragte: „*Ist das nicht komisch?*“.

Die Kinder waren aktiv bei der Sache. Schüler 1 wirkte zeitweise lustlos. Seine Stimmung verbesserte sich, als er Sprechblasen vorlesen und diese an die Tafel hängen durfte. Elf von zwölf Erwartungsverletzungen und inhaltlichen Inkonsistenzen wurden von den Kindern erkannt und adäquat angezeigt. Insgesamt benötigten die Schüler mehr Zeit, um das eigene Nichtverstehen zu erkennen, als zuvor beim unbekannten Wortschatz. In zwei weiteren Stunden war dieses Ziel ebenfalls Gegenstand der Förderung, damit alle Schüler dieses Lernziel weiterhin einüben konnten.

3.8 Achte Fördereinheit

In dieser Stunde sollten sowohl unbekannte Wörter als auch inhaltliche Inkonsistenzen und Erwartungsverletzungen innerhalb der Geschichte identifiziert werden. Die Lernziele entsprachen einer Kombination der Ziele aus der sechsten und siebten Einheit, weshalb auf die tabellarische Darstellung dieser Teilziele verzichtet wurde.

3.8.1 Durchführung der Einheit

Nach dem Einstiegsritual wurde mit den Schülern 2 und 3 die Geschichte „Wickie und das Pferd“ innerhalb einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung erarbeitet. Schüler 1 war krank.

Der Ablauf der Stunde entsprach den vorausgegangenen Stunden, nur dass von der Förderlehrerin hierbei unbekannte Wörter sowie Erwartungsverletzungen und inhaltliche Inkonsistenzen in die Geschichte integriert wurden. Zwei Vorleseblöcke wurden mittels eines Spieles – Der gemeine Pferdehändler (vgl. Anhang) – aufgelockert.



Abbildung 31: Tafelbild "Wickie und das Pferd." Bilder aus Bilderbuch (2009) © 2015 Studio 100 Media GmbH, <http://www.studio100.com>

3.8.2 Reflexion

Erneut wurden die Förderziele spielerisch erreicht. Beide Kinder beteiligten sich an diesem Tag sehr gut. Vermutungen wurden diesmal ohne Aufforderung formuliert, indem die Jungen die Sätze mit „Vielleicht...“ begannen. Das Drücken der Hupe - als Signal für Nichtverstehen – bereitete den Schülern nach wie vor sichtlich Freude.

Es gelang den Schülern, alle unbekannten Wörter zu identifizieren und adäquat darauf zu reagieren. Auch auf inhaltliche Inkonsistenzen sowie Erwartungsverletzungen reagierten beiden Jungen überwiegend, indem sie das Signal für Nichtverstehen drückten. Anschließend konnten sie über-

3. Durchführung der Förderstunden

wiegend angeben, was gerade komisch war und dies begründen. Auf eine inhaltliche Inkonsistenz reagierten die Schüler nicht von selbst. Erst auf konkrete Nachfrage erkannten die beiden diese.

Der ansonsten stille Schüler 2 klärte eine Situation sofort auf, indem er auf die eigens vorgelesene Sprechblase reagierte: „Ähm das Wort Computerspiele... ähm das war damals noch nicht.“. Es zeigte sich in diesen Stunden, dass der Junge aufblühte, wenn er Vermutungen zum Fortgang der Geschichte äußern durfte. Lebhaft berichtete er von Wickies Abenteuern, die er bereits schon kannte. Die Illustrationen des Buches halfen allen Schülern, den Inhalt der Geschichte wiederzugeben. Es schien, als sei das Bilderbuch für sie ein geeignetes Medium zur Förderung des Nachfragens, wie auch der Kommunikation allgemein.

Beim Auflockerungsspiel zeigten die Jungen sehr viel Geschick und die Fähigkeit, logisch zu denken. Die Verbalisierung der Gründe, weshalb Wickie nicht auf die Geschäftsvorschläge des Pferdehändlers eingehen durfte, war nachvollziehbar und korrekt.

Die Förderlehrerin verstärkte die Jungen für ihre gute Mitarbeit und für das Nachfragen durch Lob. Da sie nach der Einheit ihrer Klassenlehrkraft erzählten, die Stunde sei so schön gewesen, wurde die Förderlehrerin in ihrer Annahme bestätigt, dass die Intervention den Kindern Freude bereitete.

3.9 Neunte Fördereinheit

Dies war die letzte von insgesamt fünf Stunden zur Förderung des MSV auf Textebene. Die Lernziele entsprachen wieder einer Kombination der Förderziele aus den Einheiten sechs und sieben.

3.9.1 Durchführung der Einheit

Schüler 1 war erneut krank. Aufbau und Durchführung der Stunde entsprachen der achten Einheit.



Abbildung 32: Tafelbild "Das Fest in Hanka." Bilder aus Bilderbuch (2009) © 2015 Studio 100 Media GmbH, <http://www.studio.100.com>

3. Durchführung der Förderstunden

Zur Auflockerung wurde zwischen den beiden Vorleseblöcken ein Spiel an der Tafel gespielt, bei dem bekannter Wortschatz von den Schülern erklärt wurde. Unbekannte Wörter sollten als solche identifiziert werden, woraufhin die passende Frage „Was ist..?“ erfolgen sollte. Inhaltlich hatte das Spiel erneut mit einem Problem der Wikinger zu tun, wobei die Schüler helfen konnten: Ein neues Schiff musste schnellstmöglich gebaut werden, um zu einem Fest fahren zu können.

3.10 Zehnte Fördereinheit

Dies war die letzte Förderstunde. Aufgrund von Krankheit fehlten Schüler 1 und 2.

Die Schüler sollen...	Sicherung
1. alle gelernten Inhalte der Förderstunden spielerisch wiederholen.	Brettspiel: Spielkarten evozieren gezieltes Nachfragen der Schüler.

Tabelle 12: Lernziel der zehnten Fördereinheit

3.10.1 Durchführung der Einheit

Schüler 3 sang auf eigenen Wunsch hin mit der Förderlehrerin das Nachfrage-Lied. Dann spielten die beiden ein Brettspiel. Hierbei wurden alle bisher gelernten Regeln spielerisch wiederholt.

Rote Felder signalisierten, der Spieler musste fünf Felder zurückgehen. Auf allen blauen Feldern durfte eine Spielkarte gezogen und deren Anweisung ausgeführt werden. Gewonnen hatte derjenige, der zuerst das Ziel erreichte. Wurden zuvor schon alle Karten verbraucht, so gewann der Spieler, der dem Ziel am nächsten kam.



Abbildung 33: Spielbrett und Karten. Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, <http://www.paedalogis.com>

3. Durchführung der Förderstunden

Am Ende erhielt Schüler 3 sein eigenes Nachfrage-Heft. Den beiden anderen Kindern wurden ihre Wickie-Hefte von der Klassenlehrkraft ausgehändigt. Diese durften sie als Andenken behalten.

3.10.2 Reflexion

Die Stunde verlief äußerst positiv. Das Abschluss-Spiel gefiel Schüler 3 sehr gut. Er konnte das Lernziel mühelos erreichen, eine Besprechung der Regeln war meist gar nicht nötig, da der Junge bestens wusste, wann und wie er nachfragen konnte. Hierfür wurde er von der Förderlehrerin jeweils positiv verstärkt. Aufgrund des Vertrauensverhältnisses zwischen Schüler und Förderlehrerin war es für das Kind kein Problem, als einziger Schüler an der Förderung teilzunehmen.

3.11 Zwischenfazit am Ende der Förderung

Aufgrund hoher Krankheitsrate innerhalb der Schulklasse während des Zeitraums der Förderung, nahm Schüler 1 an sieben, Schüler 2 und 3 jeweils an acht von zehn Fördereinheiten teil. Insgesamt gab es fünf Stunden zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Hier wiederholten sich die zu lernenden Inhalte, sodass jedes Kind trotz Krankheit alle Inhalte lernen und einüben konnte.

Es war erkennbar, dass die Jungen Freude an der Thematik der Wikinger hatten. Das spielerische Lernen der Regeln zum Nachfragen innerhalb dieses Settings gelang somit meist sehr gut. Es wurde deutlich, dass die Kinder zu Beginn der Förderung nicht differenziert genug unterscheiden konnten, ob sie etwas bereits wussten, nicht wussten, oder nur eine Vermutung hatten. Dies führte zwangsläufig dazu, dass sie es nicht für Nötig empfanden, nachzufragen. Mittels der dritten und vierten Einheit konnte dieses Verhaltensmuster durchbrochen werden. In den Einheiten zum Bilderbuch gelang es den Kindern bereits, Vermutungen korrekt zu äußern, während in den Anfangsstunden häufig Dinge behauptet wurden. Außerdem wurde aktives Zuhören als Voraussetzung für das Bemerken von Nichtverstehen eingeübt.

Ambiguität wurde von allen drei Schülern schnell als Grund für Missverstehen erkannt und es wurde effektiv nachgefragt. Auf lange, komplexe Äußerungen fiel es ihnen sichtlich schwerer, durch eine adäquate Frage von selbst zu reagieren. Die zur Klärung eingesetzte Strategie dieser Kinder lautete häufig: „Kannst du das wiederholen?“, wobei diese hier nicht zielführend war. Allen Kindern gelang es überwiegend, innerhalb der Geschichten unbekannten Wortschatz und inhaltliche Inkonsistenzen zu erkennen und effektiv darauf zu reagieren. In den einzelnen Einheiten wurden die Lernziele von allen Kindern erreicht. Die Förderlehrerin war sehr zufrieden mit dem Verlauf der Förderung und war von den kindlichen Ideen und Beiträgen in den Stunden begeistert.

4. Abschlussdiagnostik

4.1 Posttest 1

Eineinhalb Wochen nach Beendigung der Förderung wurden die Kinder der EG und der KG erneut hinsichtlich ihrer MSV-Fähigkeiten getestet. Das informelle MSV-Screening auf Satzebene (Küchensetting) sowie ein Test zur Überprüfung des MSV auf Textebene („Zu Besuch bei einem Yak.“) wurden durchgeführt. Diese wurden bereits in Kapitel 2.3 näher erläutert.

Um die quantitativen Leistungen aller Kinder kompakt auf einen Blick erkennen zu können, wurden sie tabellarisch dargestellt.

S	Falsche Handlung (5)	Keine Reaktion (5)	Falsche Handlung + Äußerung (4)	Nonverbale Reaktion (3)	Allg. Frage (2)	Spez. Frage (1)	ausgewertete Items	Note
S 1	1	/	1	/	/	12	14	1,5
S 2	3	/	/	/	/	12	15	1,8
S 3	1	/	2	/	/	12	15	1,67
S 4	7	/	2	/	/	5	14	3,43
S 5	2	/	2	/	/	11	14	1,93
S 6	7	/	2	/	/	5	14	3,43

Tabelle 13: MSV Screening Küchensetting: Beide Gruppen im Vergleich

Es gelang allen drei Kindern der EG ein individueller Leistungszuwachs, verglichen mit ihren Werten in der Eingangsdiagnostik. Schüler 1 verbesserte sich von Note 3,6 auf 1,5 und Schüler 3 gelang eine Verbesserung von dem Wert 3,67 um zwei Notenstufen auf 1,67. Der größte Lernzuwachs zeigte sich bei Schüler 2. Er konnte sich nach der Förderung von der Note 4,73 auf einen Wert von 1,8 verbessern.

Ganz anders sah es bei der KG aus. Schüler 4 verschlechterte sich um fast eine ganze Note. Darauf angesprochen äußerte die Klassenlehrkraft, dass der Junge in allen schulischen Bereichen derzeit Probleme hatte. Da sich auch die Mutter um das Wohl ihres Kindes sorgte, suchten diese beiden gemeinsam einen Kinderpsychologen auf. Schüler 5 verbesserte sich von 3,07 auf einen Wert von 1,93. Die Klassenlehrkraft konnte bisher im Unterricht keinen deutlichen Leistungsanstieg in diesem Bereich feststellen. Einen konstanten Wert, verglichen zum Prätest, zeigte Schüler 6.

Eine qualitative Auswertung zeigte, dass Kinder der EG nun Anweisungen mit folgenden, in der Förderung thematisierten Inhalten, beherrschten: Mehrdeutigkeit, komplexe Grammatik, lange Äußerungen, unbekannter Wortschatz, Unmöglichkeit. Hierbei hatten die Schüler in der Eingangsdiagnostik ihre Probleme, weshalb diese Inhalte in die Förderung integriert wurden. Alle drei Schüler zeigten in diesen Bereichen konstant bessere Ergebnisse. In der Förderung nicht explizit aufgegrif-

4. Abschlussdiagnostik

fene Gründe für Missverstehen – Gegensätzlichkeit oder zu leises Sprechen – wurden von den Förderkindern nach wie vor zum Großteil nicht bemerkt.

Die Kinder der KG zeigten keine derartigen Entwicklungsmuster in ihren Ergebnissen. Lange Äußerungen und Sätze mit komplexer Grammatik wurden beispielsweise von diesen Kindern überwiegend versucht, auszuführen, ohne eine spezifische Aussage oder Frage zu verbalisieren.

S	Unbekannter Wortschatz erkannt		Inhaltliche Inkonsistenzen erkannt		Beantwortung der Fragen zum Text	
		<i>Zusätzliche Nachfrage</i>		<i>Zusätzliche Inkonsistenz</i>	Faktische Informationsfragen (4 Stück)	Logische Verknüpfungsfragen (2 Stück)
S 1	6 von 6	/	5 von 6	„Affenkind ist komisch“ ⁵	4	2
S 2	6 von 6	/	4 von 6	/	4	0
S 3	4 von 6	„Was ist ein Schwimmbcken?“	4 von 6	„Robben können keine Kunststücke machen(...)!?“	3	1
S 4	1 von 5 ⁶	/	2 von 6	/	3	0
S 5	1 von 5	/	0 von 6	/	1	0
S 6	3 von 5	/	3 von 6	/	3	0

Tabelle 14: Ergebnisse Posttest 1: Testung der MSV-Fähigkeiten auf Textebene

Auf Textebene zeigte sich allgemein, dass die Kinder der EG innerhalb einer Geschichte wesentlich mehr unbekannte Wörter und inhaltliche Inkonsistenzen erkannten, als Kinder der KG. Schüler 1 und 3 erkannten zudem noch weitere, von der Testleiterin nicht explizit markierte Stellen im Text, an denen für die Jungen persönlich etwas unklar oder unbekannt war. Die Kinder der Fördergruppe waren zudem in der Lage, durchschnittlich ein wenig mehr Fragen zum Text richtig zu beantworten. Auch diese Fähigkeiten wurden in der Förderung geübt. Logische Verknüpfungsfragen konnte niemand aus der KG korrekt beantworten.

⁵ Teilweise fragten die Schüler zusätzlich nach oder empfanden Textstellen als „komisch“. Diese Schüleräußerungen wurden Filmausschnitten der Diagnostik entnommen. In der Originalversion dieser Arbeit wurde hier wieder die jeweilige Zeitangabe der Äußerung genannt. Da diese zusätzlichen Äußerungen der Kinder aus diagnostischer Sicht von hoher Relevanz sind, werden diese hier jeweils angeführt.

⁶ Den Kindern der KG war jeweils das Wort „Yak“ bekannt. Somit war hier keine Nachfrage nötig (konnte nicht mit aus gewertet werden). Insgesamt gab es 5 potentielle Wörter, nach denen gefragt werden sollte.

4.2 Posttest 2

Nach weiteren drei Monaten wurde ein erneuter Test durchgeführt, bei dem sowohl EG als auch KG hinsichtlich ihrer MSV-Fähigkeiten getestet wurden. Es wurde das informelle MSV-Screening auf Satzebene (Picknicksetting) und ein Test zur Überprüfung dieser Fähigkeiten auf Textebene („Abenteuer im April“) durchgeführt. Auch diese wurden bereits im Kapitel 2.3 näher erläutert.

Da Schüler 3 zwischen dem ersten und dem zweiten Posttest unerwartet die Schule wechselte, konnten seine Langzeiteffekte des MSV nicht mehr erhoben werden.

Die quantitativen Leistungen aller Kinder können der Tabelle entnommen werden. Individuelle qualitative Ergebnisse werden nachfolgend besprochen.

S	Falsche Handlung (5)	Keine Reaktion (5)	Falsche Handlung + Äußerung (4)	Nonverbale Reaktion (3)	Allg. Frage (2)	Spez. Frage (1)	ausgewertete Items	Note
S 1	/	/	/	/	/	15	15	1,0
S 2	3	/	/	/	/	12	15	1,8
S 4	6	/	3	/	/	6	15	3,2
S 5	2	/	1	/	/	11	14	1,67
S 6	8	/	4	1	/	2	15	4,07

Tabelle 15: Posttest 2 MSV Picknicksetting: Beide Gruppen im Vergleich

Schüler 1 konnte alle Punkte in diesem Test erreichen. Es gelang ihm hierbei sogar, die von ihm bisher nie korrekt bemerkten Items der Gegensätzlichkeit als unverständlich zu identifizieren und korrekt darauf zu reagieren. Auf Komplexität und lange Äußerungen reagierte der Junge, wie er es in der Förderung vor einem viertel Jahr gelernt hatte, mit der Frage: „Kannst du es mir bitte in Teilen sagen?“. Schüler 2 konnte seinen Wert vom ersten zum zweiten Posttest konstant bei 1,8 halten. Es gelang ihm, dieselben Gründe für Missverstehen zu erkennen (beispielsweise Mehrdeutigkeit und Komplexität), Gegensätzlichkeit wurde erneut nicht als unverständlich wahrgenommen.

Die Kinder der KG erzielten ähnliche Ergebnisse im Vergleich zu ihren Leistungen des ersten Posttests. Schüler 4 zeigte erneut kein Unverständnis bei Mehrdeutigkeit, Unmöglichkeit, Gegensätzlichkeit sowie bei langen oder komplexen Äußerungen an. Schüler 5 konnte mit einem erzielten Wert von 1,67 die eigenen Leistungen verglichen zu Posttest eins weiterhin minimal steigern. Eine ambige Äußerung wurde nicht als missverständlich erkannt, wobei die Schüler 5 prinzipiell in der Lage war, diese ansonsten zu erkennen. Gegensätzlichkeit als Grund für Missverstehen wurde nach wie vor nicht erkannt. Schüler 6 zeigte nach wie vor erhebliche Defizite. Lediglich Items mit unbekanntem Wortschatz konnten als nicht verständlich identifiziert und adäquat darauf reagiert werden.

4. Abschlussdiagnostik

S	Unbekannter Wortschatz erkannt		Inhaltliche Inkonsistenzen erkannt		Beantwortung der Fragen zum Text	
		<i>Zusätzliche Nachfrage</i>		<i>Zusätzliche Inkonsistenz</i>	Faktische Informationsfragen (4 Stück)	Logische Verknüpfungsfragen (2 Stück)
S 1	6 von 6	/	3 von 6	/	4	1
S 2	4 von 6	/	4 von 6	„Sein Freund lebt doch nicht im Stall!“ „Der kann nicht wiehern.“	3	1
S 4	4 von 6	/	1 von 6	/	2	0
S 5	5 von 6	/	1 von 6	/	4	0
S 6	6 von 6	/	3 von 6	/	3	1

Tabelle 16: Ergebnisse Posttest 2: MSV auf Textebene

Allen getesteten Kindern fiel es bei diesem Test leichter, unbekannten Wortschatz zu identifizieren, anstatt Inkonsistenzen im Text zu bemerken und anzuzeigen. Letzteres gelang den beiden Schülern der EG jedoch besser, als den Kindern der KG. Zusätzlich empfand Schüler 2 zwei weitere Dinge im Text als „komisch“, worauf er verbal reagierte. Allgemein gelang es allen Kindern leichter, einfache Faktenfragen korrekt zu beantworten. Die Beantwortung logischer Verknüpfungsfragen stellte sich als schwieriger heraus. Jedoch gelang es beiden Kindern der EG, hier wenigstens eine der beiden Fragen richtig zu beantworten. Nur ein Junge der KG schaffte dies ebenfalls.

5. Gesamtfazit – Beantwortung der Fragestellungen

Die Frage nach der kurzzeitigen Effektivität des Förderprogrammes (F 1) durfte mit einem eindeutigen „ja“ beantwortet werden. Alle drei Kinder der EG verbesserten ihre MSV-Leistungen deutlich und kamen im Posttest 1 somit über den kritischen Wert der 2,00. Schüler 1 konnte sich von Note 3,6 auf 1,5 verbessern, Schüler 2 gelang eine Verbesserung von 4,73 auf 1,8 und auch beim Schüler 3 war ein Leistungszuwachs deutlich zu erkennen. Er verbesserte sich von 3,67 auf 1,67.

Konnten durch die Förderung auch positive Langzeiteffekte erzielt werden? Auch diese Frage (F 2) konnte bejaht werden. Schüler 1 steigerte seine individuelle Leistung im zweiten Posttest sogar verglichen zum ersten Posttest noch einmal (von 1,5 auf 1,0) und Schüler 2 hielt seine Note im Screening konstant bei 1,8. Auf Textebene erzielte die EG in Posttest 2 minimal schlechtere Ergebnisse als noch im ersten Posttest. Vor allem Schüler 1 gelang es seitdem, seine neu gelernten Kenntnisse sogar in den Unterrichtsalltag zu integrieren, wie die Klassenlehrkraft berichtete. Schüler 2 schaffte diesen Transfer bisher noch nicht. Auch bei Schüler 5 (KG) fiel das Frageverhalten seit Posttest 1 im Unterricht positiv auf. Da zwischen Prä- und Posttest 2 ganze sechs Monate lagen, konnten die Verbesserungen bei diesem Kind womöglich einem allgemeinen Entwicklungsfortschritt zugeschrieben werden. Schüler 4 und 6 (KG) verbesserten sich nicht.

Die dialogische Bilderbuchbetrachtung erwies sich als geeignete Methode zur Förderung des kindlichen Nachfrageverhaltens (F 3). Die EG fand Gefallen an den Geschichten. Zudem regten die Bilder die Schüler im Verlauf der Förderung zunehmend an, eigenständig Fragen und Nachfragen zu Gegenständen zu kreieren, die im Bilderbuch abgebildet waren. Die Hupe als Signal für Unverständnis einzusetzen, machte den Kindern viel Spaß. Jeder wollte der erste sein, der sein Nichtwissen mittels dieser Hupe anzeigen und anschließend eine Frage verbalisieren durfte.

Neben dem aktiven Zuhören erwies sich vor allem die Unterscheidung der Konzepte – wissen, raten, nicht wissen – als zentral für die MSV-Förderung (F 4). Bis zur dritten Förderstunde war den Jungen diese Unterscheidung nur unzureichend klar. Meist dachten sie, sofort Dinge sicher zu wissen, weshalb das Nachfragen für sie nicht sinnvoll beziehungsweise nötig wurde. Mit Begreifen dieser Unterscheidung in der vierten Einheit konnten die Schüler zunehmend eigenständig Vermutungen korrekt verbalisieren und erkannten, wann es sinnvoll war, nachzufragen.

Innerhalb der Förderung gelang es, bei den Kindern eine positive Fragehaltung anzubahnen (F 5). Dies dauerte mehrere Stunden. Ob jedoch auch die Schüler 2 und 3 nach der Förderung in der Lage waren, diese neu gewonnene Sicht auf das Nachfragen in den Alltag zu integrieren, so wie dies Schüler 1 laut Aussage seiner Klassenlehrkraft gelang, war unklar. In der Schule wandte Schüler 2 seither seine neu gewonnenen Kenntnisse nur in Eins-zu-Eins-Situationen an.

6. Diskussion

Allgemein kann die Umsetzung des Förderkonzeptes als erfolgreich betrachtet werden. Sowohl auf kurzfristige wie auch auf langfristige Sicht gesehen, profitierten die Kinder der EG von einer gezielten MSV-Intervention. Es wurden jedoch bei dieser Untersuchung Einschränkungen getroffen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen:

Es handelte sich um eine kleine Studie ($N = 6$), die sich nochmal in eine EG und eine KG unterteilte. Eine Generalisierung der gewonnenen Ergebnisse war daher nicht möglich. Zudem handelte es sich nicht um eine randomisierte Stichprobenszusammensetzung, weshalb keine Repräsentativität gegeben war. Auch mit Randomisierung wäre dies keine repräsentative Stichprobe gewesen, da den Teilnehmern jeweils eine Sprachverständnisstörung zugrunde lag, die in der Gesamtpopulation selbstverständlich nicht die einzige Ursache für mangelnde MSV-Fähigkeiten ist.

Des Weiteren konnte die Diagnostik als künstliche Situation betrachtet werden, weshalb unklar war, in wieweit die verbalisierten kindlichen Aussagen oder Nachfragen dem tatsächlichen, im Unterricht und Alltag gezeigten, Frageverhalten der Kinder entsprach. Jedoch wurden vor der Eingangsdiagnostik Informationen der Klassenlehrkraft eingeholt. Diese Einschätzungen spiegelten sich im Prätest wieder, weshalb davon ausgegangen werden konnte, dass gezeigtes kindliches Verhalten nicht allzu stark von der künstlichen Testsituation beeinflusst wurde.

Aufgrund lexikalischer Veränderung des informellen MSV-Screenings, konnten die Ergebnisse der beiden Posttests ohne Einbezug verfälschender Übungseffekte interpretiert werden. Lediglich Umfang, Ablauf und Instruktion blieben hierbei gleich. Jedoch handelte es sich bei den Diagnostikinstrumenten zum MSV jeweils um informelle, größtenteils von der Studentin erstellte Tests, die somit nicht standardisiert und normiert waren. Standardisierte Verfahren diesbezüglich gibt es derzeit noch nicht.

Insgesamt konnte mit dieser Untersuchung zusätzlich zu zahlreichen anderen Studien (z.B. *Dollaghan & Kaston 1986*, *Dziallas & Schönauer-Schneider 2012*) ein weiterer Nachweis für die Wirksamkeit der MSV-Förderung innerhalb einer Kleingruppe erbracht werden.

Ebenfalls konnten Peer-Learning-Effekte vermutet werden. Es war zu beobachten, dass, wenn Schüler 1 die Hupe als Signal zur Identifikation unverständlicher Äußerungen drückte, auch die beiden anderen Kinder, vor allem jedoch Schüler 2, ebenfalls eine angestrengte Mimik aufwies und nachzudenken schien. Häufig bemerkte dann auch er, warum an dieser Stelle etwas nicht oder nur unzureichend verstanden werden konnte und war in der Lage, dies korrekt zu versprachlichen. Dies führte zu der Annahme, dass der Junge durch das Signal eine erhöhte Bereitschaft zur eigenständigen Feststellung einer problembasierten Aussage erlangte. Der Einsatz eines Signales zum Anzeigen von Unverständnis wurde bereits von anderen Autoren (z.B. *Amorosa & Noterda-*

eme 2003) als sinnvoll erachtet. Durch den hohen Aufforderungscharakter dieses Spieles wurde bei den Kindern der EG das Nachfragen als solches positiv besetzt.

In dieser Kleingruppenförderung standen die individuellen Interessen der Teilnehmer im Fokus, die im Vorfeld mittels Fragebogen ermittelt wurden. Die Intervention orientierte sich stark daran. Zudem lag das Hauptaugenmerk der Intervention auf den im Prätest ermittelten Schwächen der Schüler der EG. Wie die Autoren *Dziallas* und *Schönauer-Schneider* (2012) bereits in ihrer Studie herausfanden, profitierten gerade dann vor allem schwache Schüler sehr von der Teilnahme an einer solchen Intervention. Auch in der vorliegenden Studie profitierte der Junge, der in der Eingangsdiagnostik die schwächsten MSV-Fähigkeiten aufwies, am meisten von der Teilnahme am Förderprogramm. Das war Schüler 2, der sich von dem schlechten Wert 4,73 auf jeweils 1,8 in den beiden Posttests verbesserte.

Da in anderen Studien lediglich ein Posttest durchgeführt wurde (z.B. *Dziallas & Schönauer-Schneider* 2012), konnten nur Aussagen zur kurzfristigen Effektivität der Trainingsprogramme getroffen werden. Deshalb wurde in der vorliegenden Arbeit zusätzlich ein weiterer Posttest zur Überprüfung der Langzeitauswirkungen der Förderung nach weiteren drei Monaten durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten bei der EG weitere positive Entwicklungen auf Satzebene, zumindest jedoch keinen Leistungsrückgang, wie dies bei *Dollaghan* und *Kaston* (1986) der Fall war. Lediglich auf Textebene war ein minimaler Leistungsabfall im Posttest 2 verglichen zu Ergebnissen des ersten Posttests vorhanden.

Insgesamt erwies sich die Förderung der Studentin als wirkungsvolles Strategietraining, das in relativ kurzer Zeit kurz- sowie langfristige Erfolge verbuchen konnte. Schüler 1 gelang es nach der Förderung sogar, die neu gelernten Strategien effektiv in den Unterrichtsalltag einzubetten, weshalb sich seine Leistungen auch nach der Intervention noch verbesserten.

Auch weiterhin werden Untersuchungen zum MSV im Rahmen des Forschungsprojektes der Ludwig-Maximilians-Universität München vorgenommen, um betroffene Kinder- und Jugendliche zukünftig adäquat diagnostizieren und anschließend bestmöglich fördern zu können.

C. Schluss

Mit dieser Arbeit werden verschiedene Intentionen verfolgt. Die Studentin möchte über den hohen Stellenwert und die Vorteile des kindlichen Nachfragens aufklären, gerade im Hinblick auf Schüler mit mangelnden MSV-Fähigkeiten. Kindliche Neugier kann als idealer Anknüpfungspunkt gesehen werden, um Kinder – und haben sie auch noch so negative vorschulische Erfahrungen mit dem Nachfragen gemacht – in der Grundschule dazu zu ermutigen, bei Unklarheiten oder Nichtverstehen sofort nachzufragen. Die kindliche Neugier an spannenden Geschichten wurde von der Studentin effektiv eingesetzt, um das Nachfrageverhalten zu fördern.

Zum anderen ist diese Arbeit zugleich ein Versuch, auch Lehrer ohne sprachheilpädagogische Ausbildung dazu zu veranlassen, sich selbst mit dem Thema Fragen und Nachfragen in der eigenen Klasse bewusst auseinanderzusetzen und das Nachfrageverhalten der Schülerschaft zu beobachten und zu reflektieren. Entgegen der von der Studentin zu Beginn der Zulassungsarbeit vertretenen Auffassung, Kinder mit intakten sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten würden im Unterricht effektiv und nach Bedarf nachfragen, brachte eine niederländische Studie von Hans van der Meij (1986) zahlreiche Gründe zu Tage, weshalb auch sprachlich normal begabte Kinder im Unterricht in ihrem Nachfrageverhalten gehemmt sind.

Somit handelt es sich um ein übergreifendes Phänomen, das nicht nur Sprachheilpädagogen an einem SFZ betrifft, sondern alle Lehrkräfte. Fällt Pädagogen auf, dass auch ihre Schülerschaft trotz offensichtlichem Nicht- oder Missverstehen nicht nachfragt, müssen die Gründe hierfür abgeklärt werden. Liegt bei den Schülern kein Defizit im comprehension monitoring vor (diagnostische Abklärung erforderlich), so können Lehrkräfte ihr, durch diese Arbeit gewonnenes Wissen, für die schulische Arbeit gewinnbringend nutzen. Sie können versuchen, potentielle gedankliche Vorbehalte ihrer Schüler beim Nachfragen aufzulösen. Stattdessen sollten positive Effekte des Nachfragens in den Fokus gerückt werden.

Pädagogen sollten darauf bedacht sein, dass sie selbst eine Vorbildfunktion besitzen. Es ist daher förderlich, wenn sie selbst gezielt Nachfragen stellen. Beispielsweise können sie den Morgenkreis dazu nutzen, bei kindlichen Erzählungen immer wieder nachzufragen. Zusätzlich sollte betont werden, dass der Grund für das Nichtverstehen nicht auf Seiten des Schülers lag. So erfahren Kinder, dass auch kompetente Erwachsene durchaus nachfragen, und dass darauf positive Reaktionen – im Sinne von Informationszusätzen durch den Sprecher – erfolgen.

Die Studentin möchte zusätzlich Lehrkräfte dazu ermutigen, innerhalb ihrer Klasse mit Kindern, die über unzureichende MSV-Fähigkeiten verfügen und dadurch ein verringertes Nachfrageverhalten aufweisen, ebenfalls eine entsprechende Förderung durchzuführen. Dies ist das Hauptanliegen der Autorin. Lehrer sollten sich nicht davon abschrecken lassen, weil das Sprachverstehen sowie

MSV-Fähigkeiten nicht direkt beobachtbar sind. Durch Darstellung positiver Forschungsergebnisse anderer Autoren sowie der Offenlegung des Interventions-Erfolges der Studentin, soll ein Anreiz für Lehrer geschaffen werden, dies selbst auszuprobieren. Die einzelnen Reflexionen der Einheiten bestätigen, dass ein gezielter Einsatz von Klärungsstrategien bei Nichtverstehen von Lehrern nicht vorausgesetzt werden darf, sondern intensive Einübung dieser erforderlich ist.

Bis eine positive Fragekultur innerhalb einer Klasse geschaffen wird, dauert es einige Zeit, da es sich hierbei um eine sukzessiv entstehende Haltung der Kinder handelt. Grundlegend sind fachliches Wissen, Bereitschaft zur Veränderung und Offenheit der Lehrkraft erforderlich, um das Frage- und Nachfrageverhalten im Unterricht fördern zu können.

Jedoch wiegt ein Erfolg all die Mühen des Lehrers auf, indem der Pädagoge erkennt, wie stark seine Schüler von einer gezielten Förderung des Nachfrageverhaltens profitieren. Dies kann weitreichende positive Auswirkungen für die geförderten Kinder haben, angefangen von besseren schulischen Leistungen bis zu großen sozial-kommunikativen Fortschritten.

Im Fall der Zuhör-Förderung bei Kindern, hat sich seit dem Einzug dieser zu fördernden Kompetenz in den Lehrplan diesbezüglich schon vieles in deutschen Klassenzimmern getan. Da Lehrkräfte die Frageerziehung häufig nicht als ihre eigene Aufgabe in der Schule ansehen (z.B. *Ritz-Fröhlich* 1992), wäre deren explizite Verankerung im Lehrplan der Grundschule ebenfalls wünschenswert. Doch auch wenn eine solche Forderung Einzug in den Lehrplan erhält, wird es einige Zeit in Anspruch nehmen, bis ein gesellschaftlicher Wandel hin zur positiven Sichtweise auf das Nachfragen stattfindet. Der Frage- und Nachfrageerziehung steht somit noch ein langer Weg bis zur erfolgreichen Durchführung in der Primarstufe bevor.

D. Literaturverzeichnis

Theorieteil

Aebli, H. (1961): Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart: Klett.

Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. Göttingen: Hogrefe.

Beal, C. R. (1996): The Role of Comprehension Monitoring in Children`s Revision. *Educational Psychology Review* 8 (3), 219-238.

Berthiaume, K. S., Lorch, E. P. & Milich R. (2010): Getting Clued In: Inferential Processing and Comprehension Monitoring in Boys With ADHD. *Journal of Attention Disorders* 14 (1), 31-42.

Birkle, S. (2010): Erwerb von Textmusterwissen durch Vorlesen? Eine empirische Studie in der Grundschule. In: Bernius, V. & Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bishop, D. V. M. (1999): Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children. Hove: Psychology Press Limited.

Bloch, K. H. (1969): Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit. Wuppertal: Henn.

Brinton, B. & Fujiki, M. (1982): A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 47, 57-62.

dict.cc. Dictionarium latino-germanicum. URL: <http://dela.dict.cc/?s=fragen> [Aufruf am 26.03.2015]

Dollaghan, C. & Kaston, N. (1986): A comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 51, 264-271.

Donahue, M., Pearl, R. & Bryan, T. (1980): Learning disabled children`s conversational competence: responses to inadequate messages. *Applied Psycholinguistics* 1, 387-403.

Duden (2001): Das Fremdwörterbuch. Bd. 5, 7. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

Duncker, L. (2005): Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht. In: Duncker, L./Nießeler, A. (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter (13-28). Münster: LIT.

- Dziallas, D. & Schönauer-Schneider, W. (2012):* Frag doch nach! – Sind Interventionen zum Monitoring des Sprachverstehens bei sprachentwicklungsgestörten Kindern effektiv? *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 20 (4), 253-262.
- Eiber, M. (2010):* Satzverständnisstörungen im Grundschulalter. Theoretische Grundlagen und Interventionsmöglichkeiten. München: Verlag Dr. Hut.
- Flavell, J. H., Speer, J. R., Green, F. L. & August, D. L. (1981):* The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 46 (5, Serial No. 192).
- Fox, A. (2009):* TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Handbuch. 4. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Gaudig, H. (1909):* Didaktische Präludien. Leipzig und Berlin: Teuber.
- Gebhard, W. (2008):* Entwicklungsbedingte Sprachverständnisstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Status und Diagnostik im klinischen Kontext. 2. Aufl. München: Utz.
- Glück, C. W. (2007):* Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. WWT 6-10. Handbuch. 1. Aufl. München: Elsevier.
- Good, T. L., Slavings R. L., Harel K. H. & Emerson H. (1987):* Student passivity: A Study of Question Asking in K-12 Classrooms. *Sociology of Education* 60 (3), 181-199.
- Grohnfeldt, M. (2007):* Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012):* Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 1. Aufl. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Hargrove, P. M., Straka, E. M. & Medders, E. G. (1988):* Clarification requests of normal and language-impaired children. *British Journal of Disorders of Communication* 23, 51-62.
- Johnson, M. (2000):* The Naplic Conference 2000. „The challenges and opportunities for change: meeting the needs of pupils with Speech and Language Impairment“. University of Warwick.
- Kannengieser, S. (2012):* Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 2. Aufl. München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Keese, A. (2000):* Sprachbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (45-60) Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kindt, W. & Weingarten, R. (1984):* Verständigungsprobleme. *Deutsche Sprache* 3, 193-218.
- Klotz, P. (2007):* Lücken, Risse, Brüche – zum Verhältnis von Text und Kontext. Reflexionen zu den Konstituenten eines Systems. In: Schmölzer-Eibinger, S./Weidacher, G. (Hrsg.): *Textkompe-*

tenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag] (69-85) Tübingen: Narr.

KMK (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.

Kotsonis, M. E. & Patterson, Ch. J. (1980): Comprehensive-Monitoring Skills in Learning-Disabled Children. *Developmental Psychology* 16 (5), 541-542.

Leopold, C. (2009): Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Markman, E. M. (1977): Realizing that you don't understand: A Preliminary Investigation. *Child Development* 48, 986-992.

Markman, E. M. (1979): Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development* 50, 643-655.

Markman, E. M. (1981): Comprehension monitoring. In: Dickson, W. P. (Ed.): Children's oral communication skills (61-84) New York, London, Toronto, Sydney, San Francisco: Academic Press.

Markman, E. M. & Gorin, L. (1981): Children's Ability to Adjust Their Standards for Evaluating Comprehension. *Journal of Educational Psychology* 73 (3) 320-325.

Mayer, A., Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2008): Ohne Sprache geht es nicht. Sprachheilpädagogischer Unterricht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Didaktik in der Sonderpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dr. Stephan Baumgartner. Rimpar: Ed. von Freisleben.

Neber, H. (1999): Aktives Lernen durch epistemisches Fragen. Generieren versus Kontrollieren im Kontext des Geschichtsunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 13 (4), 212-222.

Nelson, K. (1991): Concepts and meaning in language development. In: Krasnegor, N. A./Rumbaugh, D. M./Schieffbusch, R. L./Studdert-Kennedy M. (Eds.): Biological and behavioral determinants of language development (89-116) Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Paivio, A. (1986): Mental Representations: A Dual Coding Approach. New York: Oxford University Press.

Parzinger, A., Dindorf, M. & Danner, I. (2014): Bilderbücher als Mittel zur Sprachförderung im Unterricht. MSD Rundbrief Ausgabe Oberbayern 23 (17-20). URL: https://www.regierung.oberbayern.bayern.de/imperia/md/content/regob/internet/dokumente/bereich_4/aufgaben/foerderschule/mobiledienste/mobilesonderpaedagogischendienste/rb_23.pdf [Aufruf am 11.04.2015]

Petzelt, A. (1947): Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Pons (2010): Wörterbuch easy ENGLISCH. Nachschlagen, verstehen, lernen. Englisch-Deutsch. Deutsch-Englisch. 1. Aufl. Stuttgart: Pons.

Rau, M. L. (2009): Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben. 2. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Revelle, G. L., Wellman, H. M. & Karabenick, J. D. (1985): Comprehension Monitoring in Preschool Children. *Child Development* 56, 654-663.

Rieder, O. (1968): Die Entwicklung des kindlichen Nachfragens. München: Ernst Reinhardt.

Ritz-Fröhlich, G. (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Rost-Roth, M. (2006): Nachfragen. Formen und Funktionen äußerungsbezogener Interrogationen. Berlin: de Gruyter.

Schmidt, K., Lange, W. & Hannak, E. (1867): Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart. Cöthen: Schettler. (Münchener Digitalisierungszentrum / Digitale Bibliothek: URL: <http://reader.digital-sammlungen.de/resolve/display/bsb10764155.html> [Aufruf am 28.04.2015])

Schmitz, P., Willmes, K., Grande, M. & Rausch, M. (2012): Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen. Comprehension Monitoring bei Kindern im Alter von 3;6 bis 4;11 Jahren. *Forum Logopädie* 26 (1), 6-12.

Schmitz, P. & Beushausen U. (2007): Sprache verstehen – Ein Blick auf Strukturen und Prozesse. *Forum Logopädie* 21 (3), 6-13.

Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012): Entwicklungspsychologie. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Schönauer-Schneider, W. (2008): Monitoring des Sprachverstehens (MSV) / comprehension monitoring. Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit* 53 (2), 72-82.

Schönauer-Schneider, W. (2009): Informelles Screening (unveröffentlicht).

Schönauer-Schneider, W. (2014): Förderung des gezielten Nachfragens (Monitoring des Sprachverstehens – MSV) MSD Rundbrief Ausgabe Oberbayern 23 (17-20). URL: https://www.regierung.oberbayern.bayern.de/imperia/md/content/regob/internet/dokumente/bereich4/aufgaben/foerderschule/mobiledienste/mobilesonderpaedagogischendienste/rb_23.pdf [Aufruf am 11.04.2015]

Selting, M. (1995): Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Max Niemeyer.

Siegler, R., DeLoache J. & Eisenberg, N. (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 3. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008): Assessing story comprehension in preschool children. *Topics in Language Disorders* 28 (2), 131-148.

Sodian, B. (1988): Das Nicht-Bemerken von Inkonsistenzen in Texten: Ein metakognitives Defizit jüngerer Kinder? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). URL:

<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/deutsch> [Aufruf am 24.03.2015]

Stern C. & Stern W. (1928): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. 4. Aufl. Leipzig: Barth.

Tausch, A. M. & Tausch, R. (1973): Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. 7. Aufl. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Terhorst E. (1995): Textverstehen bei Kindern. Zur Entwicklung von Kohärenz und Referenz. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Thiele, J. (2000): Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption. Oldenburg: Isensee.

van der Meij, H. (1986): Questioning. A study on the questioning behavior of elementary school children. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1996): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 9. Aufl. Bern: Huber.

Whitehurst, G. H. (1981): Commentary. In: Horowitz, F. D. (ed.): *Monographs of the society for research in child development* (58-65) Serial no. 192, 46 (5) Chicago: University Press.

Yuill, N. M. & Oakhill, J. V. (1991): Children's problems in text comprehension. New York: Cambridge University Press.

Zabucky, K. & Horn Ratner, H. (1986): Children's Comprehension Monitoring and Recall of Inconsistent Stories. *Child Development* 57, 1401-1418.

Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997): Grammatik der Deutschen Sprache. Bd. 1. Berlin und New York: de Gruyter.

Zollinger, B. (1997): Die Entdeckung der Sprache. 3. Aufl. Bern: Haupt.

Zollinger, B. (2010): Sprachverstehen. Entwicklungsverzögerungen erkennen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). URL:

<http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Zollinger.pdf> [Aufruf am 11.04.2015]

Praxisteil

Bücher:

Bilderbuch (2004): Wickie und die starken Männer. Edition XXL © 2015 Studio 100 Media GmbH, <http://www.studio100.com>

Bilderbuch (2009): Wickie und die starken Männer. Neue spannende Geschichten. Edition XXL © 2015 Studio 100 Media GmbH, <http://www.studio100.com>

CD`s:

Giraffenaffen (2012): Die besten Kinderlieder im neuen Sound. Der, die, das / Flo Mega. Starwatch Entertainment

Giraffenaffen 3 (2014): Die besten Kinderlieder im neuen Sound. Wickie / Schandmaul. Starwatch Entertainment

Computerprogramm:

Reber, K./Steidl, M. (4/2015): Computerprogramm zabulo. Individuelle Lernmaterialien. Paedalogis: Weiden. <http://www.paedalogis.com>

Internetquelle:

WSV-Wattens: <http://www.wsv-wattens.at/uploads/pics/wickieunddiestarkenmaenner.jpg> [Aufruf am 27.01.2015]

E. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Piktogramm: Gut Zuhören	56
Abbildung 2: Piktogramm: Gut Hinschauen.....	56
Abbildung 3: Piktogramm: Gut Sitzen.....	56
Abbildung 4: Piktogramm: Gut Mitdenken	56
Abbildung 5: schlechtes Zuhören (1).....	57
Abbildung 6: schlechtes Zuhören (2).....	57
Abbildung 7: schlechtes Zuhören (3).....	57
Abbildung 8: gutes Zuhören	57
Abbildung 9: Haupt- und Identifikationsfigur Wickie.....	59
Abbildung 10: Bildimpuls: Schatzkiste.....	60
Abbildung 11: Piktogramm: "Ich weiß es nicht."	61
Abbildung 12: Piktogramm: "Ich bin mir nicht sicher."	61
Abbildung 13: Piktogramm: "Ich weiß es."	61
Abbildung 14: abgedecktes Bild: Schatzkarte	62
Abbildung 15: Schilder des Spieles	62
Abbildung 16: Wickie	63
Abbildung 17: Wickies Kleidung.....	64
Abbildung 18: aussortierte Kleidung.....	64
Abbildung 19: Piktogramm: "Welchen? Welche? Welches?"	64
Abbildung 20: Piktogramm: "Kannst du es bitte in Teilen sagen?"	64
Abbildung 21: Tafelbild: Wickies Zimmer	65
Abbildung 22: Zeichnung von Wickies Kinderzimmer.....	65
Abbildung 23: Piktogramm "Was ist ...?"	66
Abbildung 24: Tafelspiel: Großmutter's Rezept. Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, http://www.paedalogis.com	67
Abbildung 25: Tafelbild "Wickie hat Mumps." Bilder aus Bilderbuch (2009) © 2015 Studio 100 Media GmbH, http://www.studio100.com	67
Abbildung 26: Flaschenpost-Spiel. Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, http://www.paedalogis.com	69
Abbildung 27: Tafelbild "Der Unhold." Bilder aus Bilderbuch (2004) © 2015 Studio 100 Media GmbH, http://www.studio100.com ; Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, http://www.paedalogis.com	69
Abbildung 28: Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, http://www.paedalogis.com	71
Abbildung 29: Piktogramm "Da stimmt etwas nicht!"	71
Abbildung 30: Tafelbild "Der Wettkampf." Bilder aus Bilderbuch (2004) © 2015 Studio 100 Media GmbH, http://www.studio100.com	72
Abbildung 31: Tafelbild "Wickie und das Pferd." Bilder aus Bilderbuch (2009) © 2015 Studio 100 Media GmbH, http://www.studio100.com	73
Abbildung 32: Tafelbild "Das Fest in Hanka." Bilder aus Bilderbuch (2009) © 2015 Studio 100 Media GmbH, http://www.studio.100.com	74
Abbildung 33: Spielbrett und Karten. Bildmaterial aus zabulo (Reber/Steidl 2015) © paedalogis, http://www.paedalogis.com	75

F. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisübersicht der Fördergruppe beim WWT rezeptiv.....	53
Tabelle 2: Ergebnisübersicht der Fördergruppe bei der Mäusegeschichte	53
Tabelle 3: TROG-D: Ergebnisse beider Gruppen im Vergleich.....	53
Tabelle 4: MSV Screening Spielplatzsetting. Beide Gruppen im Vergleich.....	54
Tabelle 5: Lernziele der ersten Fördereinheit	55
Tabelle 6: Lernziele der zweiten Fördereinheit.....	58
Tabelle 7: Lernziele der dritten Fördereinheit	60
Tabelle 8: Lernziele der vierten Fördereinheit	63
Tabelle 9: Lernziele der fünften Fördereinheit	66
Tabelle 10: Lernziele der sechsten Fördereinheit.....	68
Tabelle 11: Lernziele der siebten Fördereinheit	70
Tabelle 12: Lernziel der zehnten Fördereinheit	75
Tabelle 13: MSV Screening Küchensetting: Beide Gruppen im Vergleich	77
Tabelle 14: Ergebnisse Posttest 1: Testung der MSV-Fähigkeiten auf Textebene	78
Tabelle 15: Posttest 2 MSV Picknicksetting: Beide Gruppen im Vergleich	79
Tabelle 16: Ergebnisse Posttest 2: MSV auf Textebene.....	80

G. Erklärung

Erklärung zur Hausarbeit gemäß § 29 (Abs. 6) LPO I

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Hausarbeit von mir selbstständig verfasst wurde und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf etwa in der Arbeit enthaltene Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen.

Ort, Datum

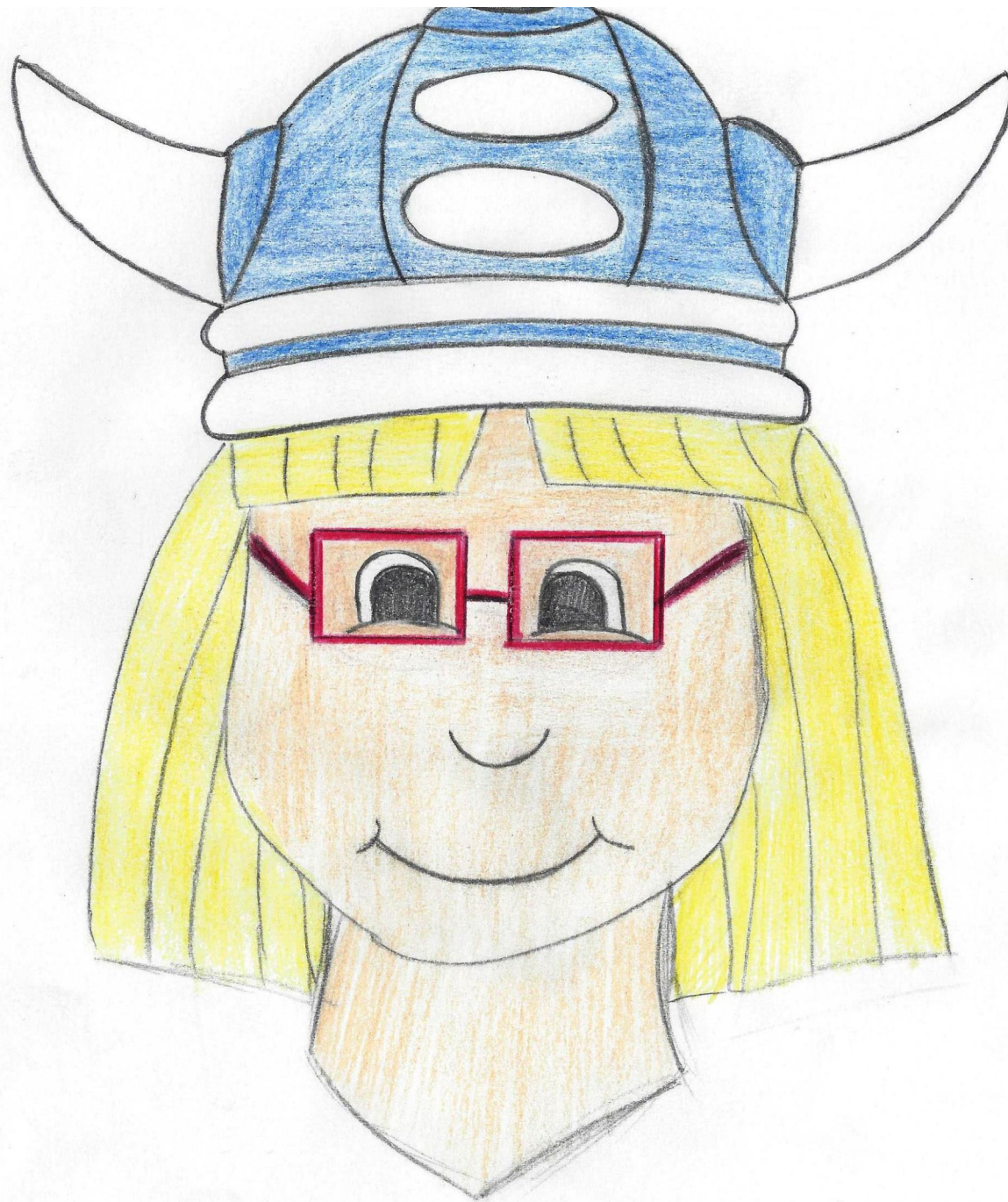
Unterschrift

H. Anhang

Hier wird lediglich der Anhang angegeben, welcher auch der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt wird. Es handelt sich dabei ausschließlich um von der Autorin der Zulassungsarbeit selbst erstelltes Material.

1. Piktogramme zum MSV
2. weitere gezeichnete Bilder (gutes und schlechtes Zuhören, etc.)
3. Wickie-Figuren
4. Informelle Tests (Posttest 1 und Posttest 2)
5. Spiel (Der gemeine Pferdehändler)





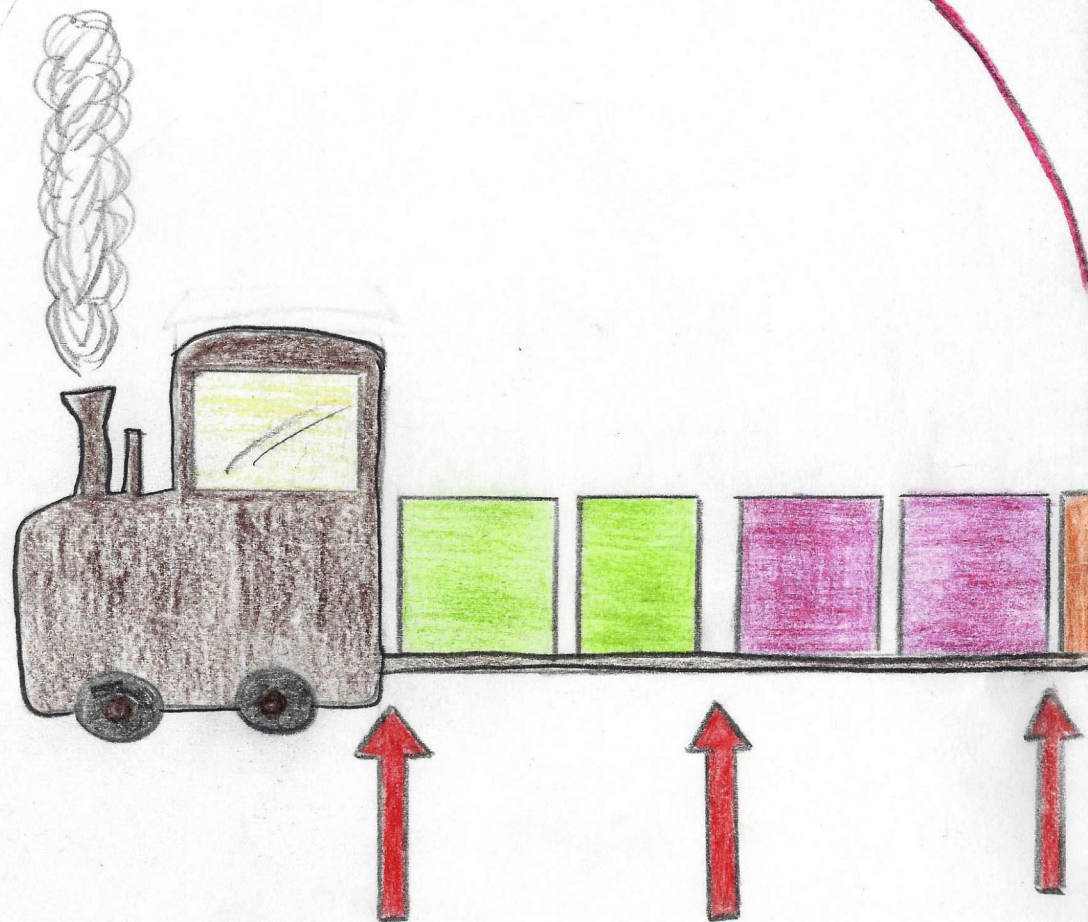














Welchen?

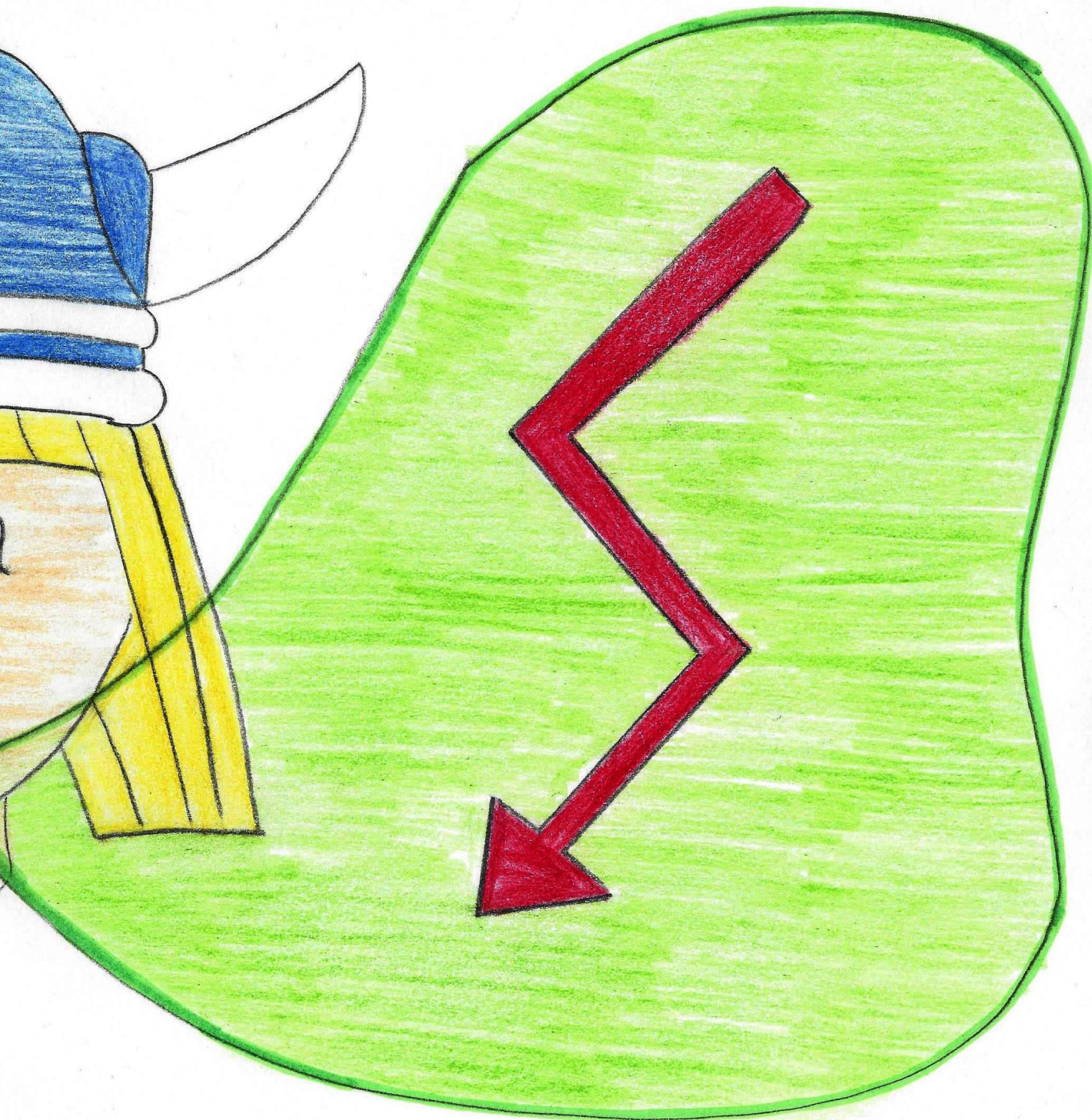
Welche?

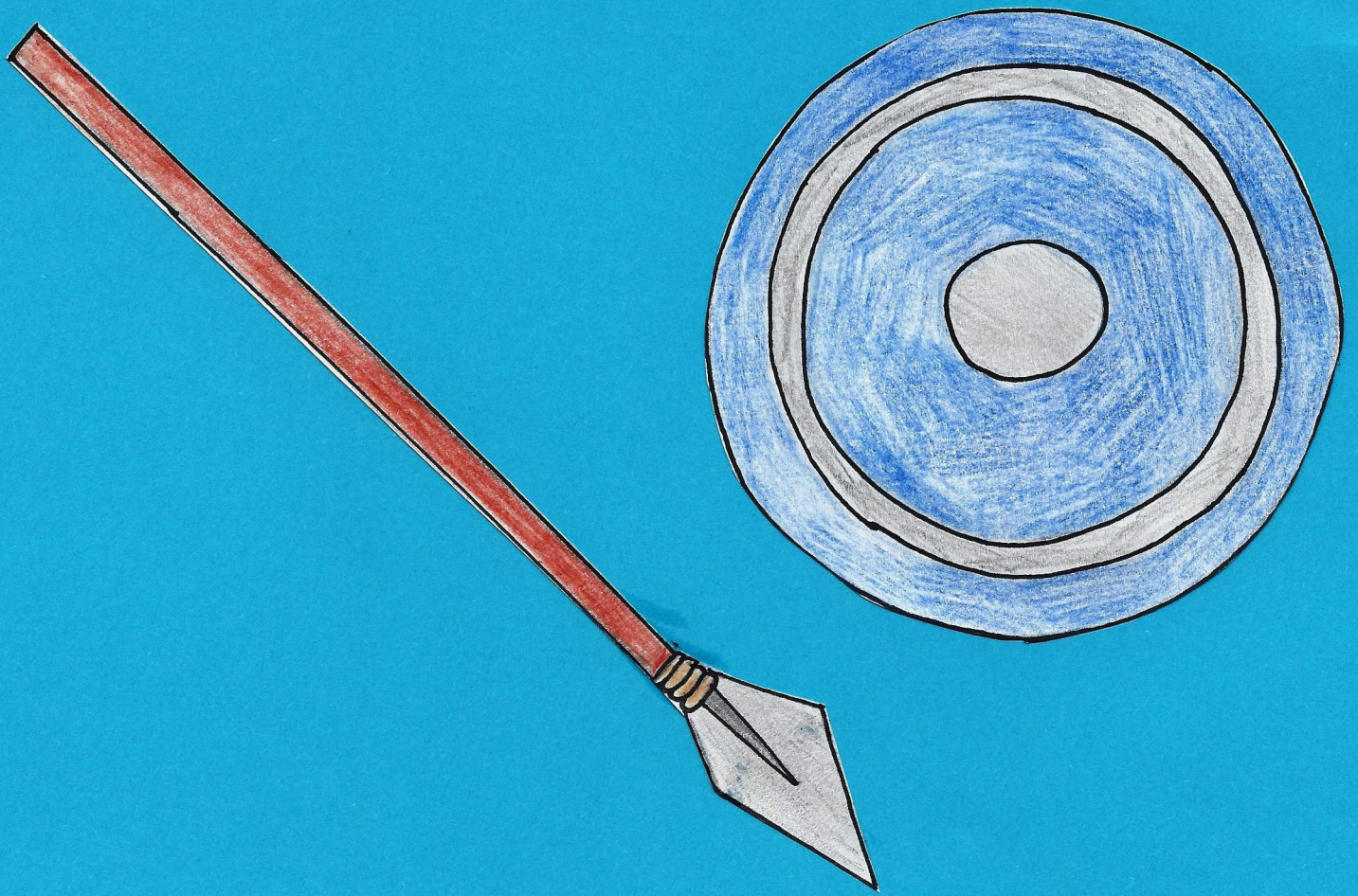
Welches?

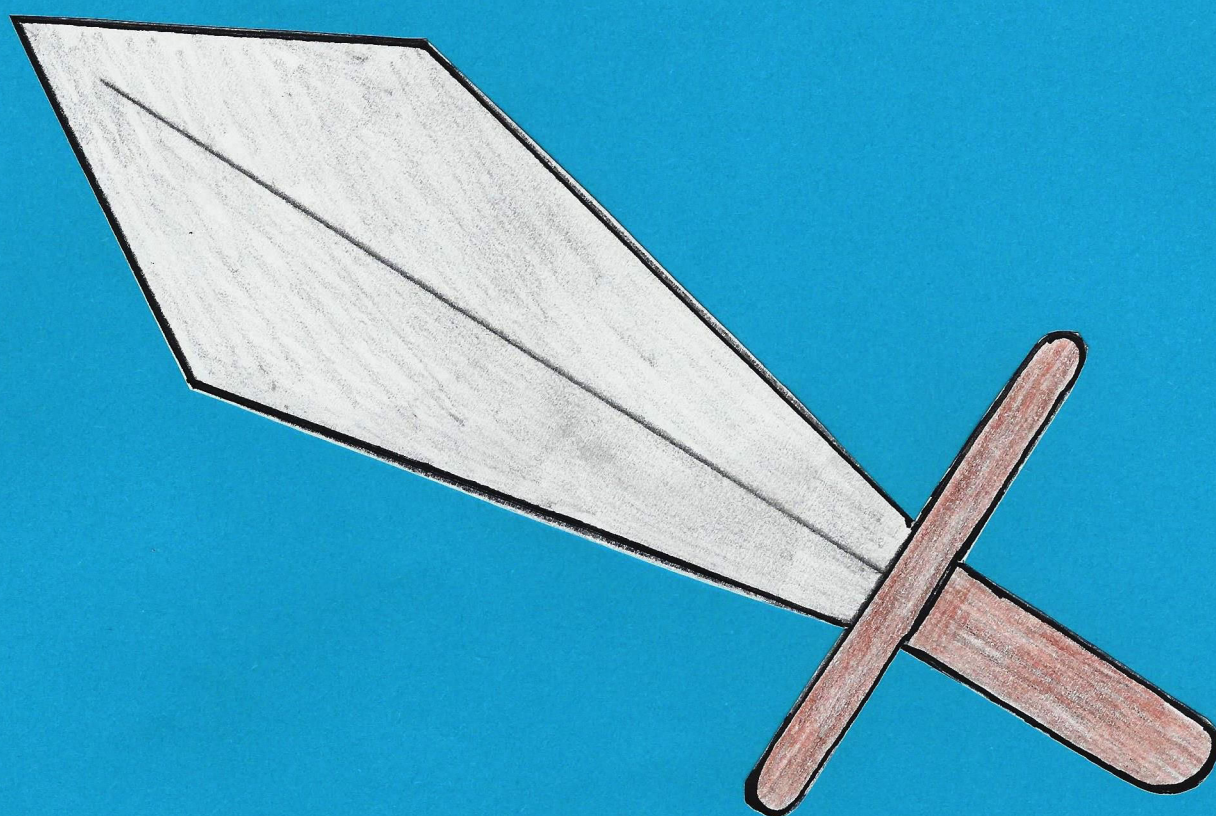
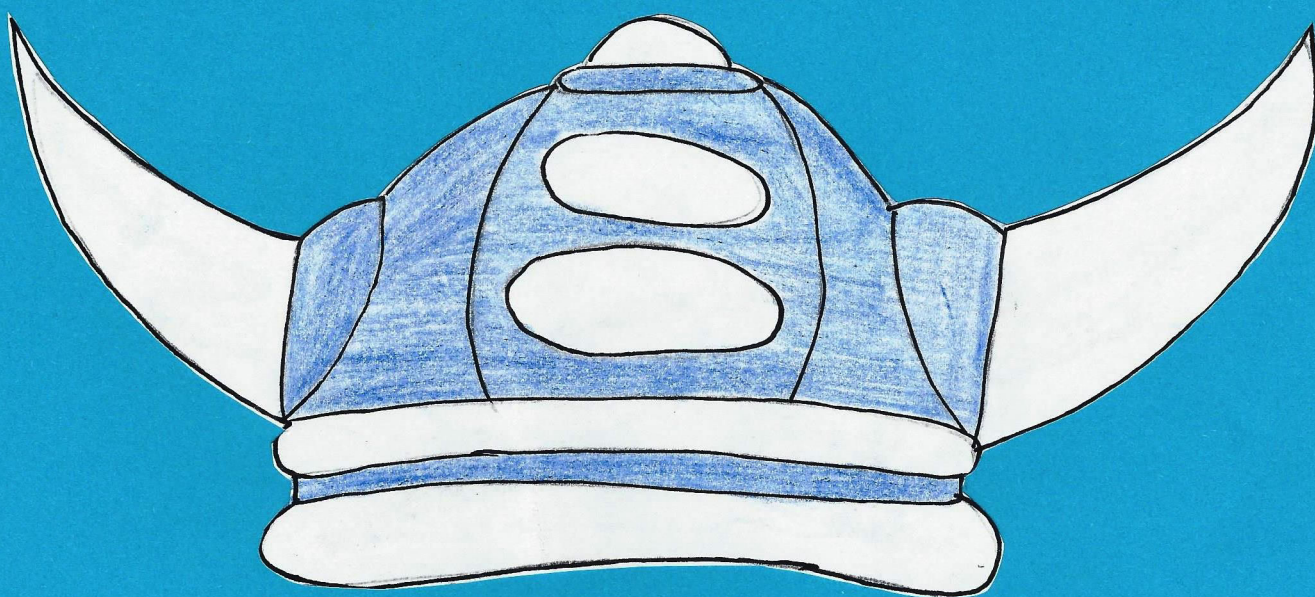




xyc









Wickie, ich
muss dir eine spannende
Geschichte
erzählen! ...





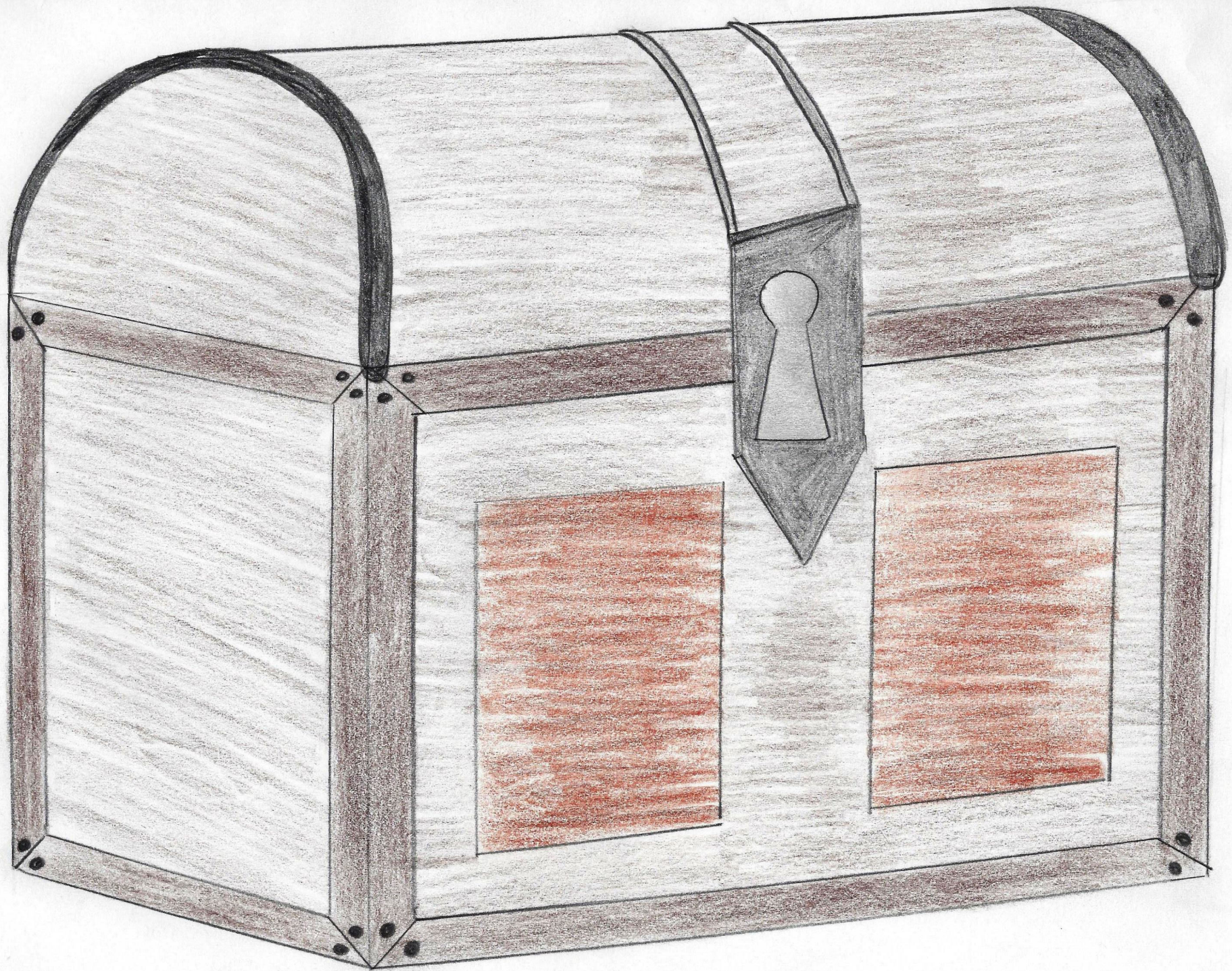




Nachfragen ist toll!









Diagnostik

Monitoring des Sprachverstehens mit dem Küchensetting von Playmobil®:

1. Klärung des verwendeten Wortschatzes

- Anweisung: „*Du siehst hier viele Dinge. Du kennst sicher vieles. Was ist das?*“ (deuten auf die einzelnen Gegenstände; benennen durch das Kind)
- falls nicht benannt / falsch benannt – nach kurzem eine rezeptive Überprüfung: „*Zeige mir...*“

zu klärender Wortschatz:

- Mann
- Junge
- Mädchen
- Katze
- Herd / Ofen
- Tisch
- Stuhl
- Pfanne
- Topf

2. Klärung der Unterschiede:

- zwei Mädchen (einziger Unterschied: verschiedene Farben der Kleider; rosa und lila)
- zwei Katzen (gleiche Farbe; einziger Unterschied: eine sitzt, die andere steht)

Jeweils die Dinge, die fast gleich sind vor dem Kind aufstellen.

- „*Schau dir die ... genau an. Sind die ... gleich?*“
- „*Was ist anders?*“

3. Erlaubnis zum Nachfragen

„*Ich habe eine CD mitgebracht. Eine Frau sagt dir, was du mit den Figuren spielen sollst. Hör genau zu und spiele, was die Frau sagt. Es kann sein, dass du etwas nicht verstehst. Wenn du etwas nicht verstehst, darfst du gerne nachfragen.*“

4. Durchführung der Überprüfung

- Abspielen der CD. Nach jeder Handlung ein leichtes Lob: *o.k.*, oder *gut*
- Falls nur Handlung / oder nur nonverbale Anzeichen: „*Hast du das verstanden?*“
- Falls allgemeine Aussage / Frage: „*Warum hast du das nicht verstanden?*“

Auswertungsraster für die Einzeldiagnostik zum MSV

Name des Kindes:

Datum:

Übungssätze:

Ü1: Setze das Mädchen auf den Stuhl.

Ü2: Lege die Katze unter den Stuhl.

Grund Missver- stehen	Instruktion	Handeln / keine Reakti- on	Falsche Handlung mit verbaler Äußerung	Nonver- bale Reakti- on	Allgemei- ne Frage / Aussage	Spezifi- sche Frage / Aussage
Lautstärke (zu leise)	Stelle den Jungen <u>auf den Tisch</u> .					
Unmöglich- keit	Setze die Frau auf den Stuhl.					
Geschwin- digkeit (schnell)	Gib dem Mann die Pfanne in die Hand.					
Wortschatz (unbe- kannt)	Stelle den Topf in die <u>Heide</u> .					
Geräusch (mit Füßen auf Boden stampfen)	Lege die Pfanne [auf den Stuhl].					

Ü3: Stellen das Mädchen vor den Herd.

Grund Missver- stehen	Instruktion	Handeln / keine Reakti- on	Falsche Handlung mit verbaler Äußerung	Nonver- bale Reakti- on	Allgemei- ne Frage / Aussage	Spezifi- sche Frage / Aussage
Geräusch: Niesen	Setze die Katze auf [Hatschi].					
Mehrdeu- tigkeit	Lege das Mädchen auf den Tisch.					
Gegensätz- lichkeit	Setze den Mann auf den Stuhl , ge- nau der Tisch passt gut.					
Störge- räusch	Stelle [Husten] auf den Herd.					
Mehrdeu- tigkeit	Die weiße Katze hüpft auf den Tisch.					

Pseudowort	<i>Der Junge setzt sich auf das <u>Naterum</u>.</i>					
------------	---	--	--	--	--	--

Ü4: Stelle das Mädchen auf den Tisch und die Katze unter den Stuhl.

Grund Missverstehen	Instruktion	Handeln / keine Reaktion	Falsche Handlung mit verbaler Äußerung	Nonverbale Reaktion	Allgemeine Frage / Aussage	Spezifische Frage / Aussage
Gegensätzlichkeit	<i>Stelle die Pfanne auf den Tisch, genau, stelle den Topf auf den Tisch.</i>					
Äußerungslänge	<i>Setze das Mädchen mit dem rosa Kleid auf den Stuhl und stelle den Mann zwischen Herd und Tisch. Das Mädchen mit dem lila Kleid hält die Pfanne in der Hand und der Topf steht auf dem Tisch.</i>					
Nicht explizit	<i>Setze den Jungen hierhin.</i>					
Komplexität	<i>Bevor du die Katze nicht unter den Stuhl gelegt hast, stelle die Pfanne auf den Herd, aber nicht den Topf. Zwischen Stuhl und Tisch stehen alle Kinder, nur nicht der Junge.</i>					

Selbst ausgedachtes Diagnostikverfahren zur Testung der MSV-Fähigkeiten auf Textebene – speziell: unbekannter Wortschatz und inhaltliche Inkonsistenzen

Instruktion:

„Ich lese dir jetzt eine kleine Geschichte vor. Es kann sein, dass du manchmal ein Wort nicht kennst oder dir etwas in der Geschichte komisch vorkommt. Wenn du etwas nicht verstehst, darfst du auf diese Hupe drücken und ich stoppe mit dem Vorlesen. Dann kannst du mich fragen.“

Zu Besuch bei einem Yak (Büffel; Tier mit großen Hörnern)

Heute ist Toms neunter Geburtstag. Tom darf neun Kerzen auspusten, weil er fünf Jahre alt wird (9 Jahre => 9 Kerzen). Seine Mama schenkt Tom ein **Velo** (Fahrrad). Von seinem Opa bekommt Tom einen Ausflug in den Zoo geschenkt. Tom freut sich sehr, denn er mag überhaupt keine Tiere (freut sich => er mag Tiere). Am nächsten Tag gehen die beiden in den Zoo. Tom ist aufgeregt. Am meisten freut sich Tom auf die **Tubulen** (Quatschwort; freut sich auf die Löwen). Löwen mag er am meisten.

Tom und sein Vater (sein Opa) kaufen Eintrittskarten für den Zoo, dann kann es losgehen. Als erstes kommen die beiden zum Gehege der Affen. Ein Affenkind klettert auf einen Baum und macht dabei ganz laut: „mi-au!“. Dann will Tom zum nächsten Tier, einem Yak. Aber das Yak ist heute leider nicht zu sehen. Es hat sich wohl versteckt. Markus (Tom) und sein Opa gehen weiter. Bei den großen **Dickhäutern** (Elefanten) ist gerade Fütterungszeit. Sie strecken ihre Rüssel nach den **Straken** (Quatschwort; nach den Blättern) und fressen diese ganz schnell auf.

Als nächstes gehen die beiden zum Schwimmbecken der Robben. Hier wartet schon ein großes **Auditorium** (viele Zuschauer; Besucher des Zoos). Die Robben zeigen Kunststücke. Eine Robbe springt aus dem Wasser heraus und durch einen Reifen hindurch. Die Zuschauer finden das langweilig und klatschen ganz laut (finden das toll => klatschen laut). Am Ende darf Tom noch zu seinen Lieblingstieren gehen. Was für ein toller Tag!

Fragen zum Text:

1. Wie alt wurde Tom?

☐ 5 Jahre

☐ 9 Jahre

☐ 7 Jahre

2. Tom bekam von seiner Mutter zum Geburtstag ...

☐ Lego

☐ einen Ausflug in den Zoo

☐ ein Fahrrad

3. Welche Tiere haben Tom und sein Opa im Zoo alles gesehen?

(das Yak wurde erwähnt, aber nicht gesehen; Elefanten wurden nicht namentlich genannt, nur auf Nachfrage des Kindes; Löwen wurden nur als Lieblingstiere bezeichnet, dazu Wissen von Geschichtenanfang nötig)

4. Bei welchen Tieren war gerade Fütterungszeit?

☐ bei den Elefanten

☐ bei den Affen

☐ bei den Robben

5. Was ist Toms Lieblingstier?

☐ ein Löwe

☐ ein Yak

☐ ein Affe

6. Die Geschichte heißt: „Zu Besuch bei einem Yak.“ Wieso passt der Name nicht so gut zur Geschichte? (Im Zoo war an diesem Tag gar kein Yak zu sehen, es hatte sich versteckt)

Diagnostik

Monitoring des Sprachverstehens mit dem Picknick-Setting von Playmobil®:

1. Klärung des verwendeten Wortschatzes

- Anweisung: „*Du siehst hier viele Dinge. Du kennst sicher vieles. Was ist das?*“ (deuten auf die einzelnen Gegenstände; benennen durch das Kind)
- falls nicht benannt / falsch benannt – nach kurzem eine rezeptive Überprüfung: „*Zeige mir...*“



2. Klärung der Unterschiede:

- zwei Männer (verschiedene Kleidung; beide Hut, aber in unterschiedlichen Farben und Formen)
- zwei Flaschen (verschiedene Farben; rot und grün)

Jeweils die Dinge, die fast gleich sind vor dem Kind aufstellen.

- „*Schau dir die ... genau an. Sind die ... gleich?*“
- „*Was ist anders?*“

3. Erlaubnis zum Nachfragen

„*Ich habe eine CD mitgebracht. Eine Frau sagt dir, was du mit den Figuren spielen sollst. Hör genau zu und spiele, was die Frau sagt. Es kann sein, dass du etwas nicht verstehst. Wenn du etwas nicht verstehst, darfst du gerne nachfragen.*“

4. Durchführung der Überprüfung

- Abspielen der CD. Nach jeder Handlung ein leichtes Lob: *o.k.*, oder *gut*
- Falls nur Handlung / oder nur nonverbale Anzeichen: „*Hast du das verstanden?*“
- Falls allgemeine Aussage / Frage: „*Warum hast du das nicht verstanden?*“

Auswertungsraster für die Einzeldiagnostik zum MSV

Name des Kindes:

Datum:

Übungssätze:

Ü1: Setze den Mann auf den Stuhl.

Ü2: Lege die Flasche unter den Stuhl.

Grund für Missverstehen	Instruktion	Handeln / keine Reaktion	Falsche Handlung mit verbaler Äußerung	Nonverbale Reaktion	Allgemeine Frage / Aussage	Spezifische Frage / Aussage
Lautstärke (zu leise)	Setze die Frau <u>auf das Fahrrad</u> .					
Unmöglichkeit	Stelle das Mädchen auf den Stuhl.					
Geschwindigkeit (schnell)	Die Katze steht auf dem Hut des Mannes.					
Wortschatz (unbekannt)	Die Kekse sind in der <u>Steppe</u> .					
Geräusch (mit Füßen auf Boden stampfen)	Der Junge und die Frau essen [den Salat].					

Ü3: Die Frau trinkt aus der Flasche.

Grund für Missverstehen	Instruktion	Handeln / keine Reaktion	Falsche Handlung mit verbaler Äußerung	Nonverbale Reaktion	Allgemeine Frage / Aussage	Spezifische Frage / Aussage
Geräusch: Niesen	Setze die Frau auf [Hatschi].					
Mehrdeutigkeit	Der Mann nimmt seinen Hut vom Kopf.					
Gegensätzlichkeit	Setze die Katze auf den Stuhl , genau das Fahrrad passt gut.					
Störgeräusch	Lege [Husten] in die Kiste.					
Mehrdeutigkeit	Die Frau stellt die Flasche in die Kiste.					

Pseudowort	Die Katze springt auf das <u>Lisotum</u> .					
------------	--	--	--	--	--	--

Ü4: Stelle den Jungen auf den Stuhl und den Mann neben den Stuhl.

Grund für Missver-Stehen	Instruktion	Handeln / keine Reaktion	Falsche Handlung mit verbaler Äußerung	Nonver-bale Reaktion	Allgemei-ne Frage / Aussage	Spezifi-sche Frage / Aussage
Gegensätz-lichkeit	Lege den Salat in die Kiste, genau, lege den Salat unter den Stuhl.					
Äußerungs-länge	Setze den Mann auf das Fahrrad und den Jungen auf den Stuhl. Die Frau sitzt neben dem Jungen auf dem Boden und hat die rote Flasche in der Hand. Die Katze sitzt mit dem Salat, aber nicht mit der grünen Flasche, in der Kiste.					
Nicht expli-zit	Stelle die Frau dorthin .					
Komplexität	Bevor du die Katze nicht auf das Fahrrad gesetzt hast, setze die Frau dort hinauf. Zwischen Stuhl und Kiste steht der Mann mit dem weißen Hut und der andere Mann. Der Junge hat keine Flasche in der Hand.					

Selbst ausgedachtes Diagnostikverfahren zur Testung der MSV-Fähigkeiten auf Textebene – speziell: unbekannter Wortschatz und inhaltliche Inkonsistenzen

Instruktion:

„Ich lese dir jetzt eine kleine Geschichte vor. Es kann sein, dass du manchmal ein Wort nicht kennst oder dir etwas in der Geschichte komisch vorkommt. Wenn du etwas nicht verstehst, darfst du auf diese Hupe drücken und ich stoppe mit dem Vorlesen. Dann kannst du mich fragen.“

Abenteuer im April

Heute ist der letzte Schultag vor den Sommerferien. In der zweiten Klasse sitzt Julia. Julia freut sich sehr, denn sie mag Ferien überhaupt nicht (*freut sich => mag Ferien*). Jedes Schulkind bekommt von der Lehrerin an diesem Tag seine **Bezeugung** (Zeugnis). Darin steht, dass Julia in der Schule sehr gut ist. Die Zweitklässlerin hat oft die Noten 5 und 6 (*gut in der Schule => gute Noten*). Auf dem Weg von der Schule nach Hause überlegt Julia, was sie in den **Marimen** (Quatschwort; *Ferien*) alles machen könnte. Vielleicht wird sie ins Freibad zum Schwimmen gehen oder sie wird einen Schneemann bauen (*Schnee nicht im Sommer!*).

In den Ferien spielt Julia oft mit ihrem großen Bruder Thomas **Halma** (Brettspiel). Thomas gewinnt dabei immer. Außerdem besucht Julia oft schon früh morgens ihren besten Freund in seinem Stall. Er wiehert und freut sich über eine **Wakumi** (Quatschwort; *Karotte, Möhre*) zum Frühstück. Julia reitet gerne auf ihrem Freund über die Autobahn (*über die Wiesen*). In den Urlaub fährt Julias Familie im Sommer nie. Der Vater ist Bademeister und muss im Sommer immer viel arbeiten.

Am letzten Ferientag macht die ganze Familie gemeinsam einen Ausflug in eine **Pinakothek** (*Museum mit vielen Bildern*). Dort kann man klettern und auf riesigen Rutschen hinunter rutschen. Hinterher geht die Familie noch Eis essen. Was für tolle Ferien! Am Abend liegt Julia in der **Koje** (*im Bett*) und denkt an morgen. Da ist nämlich der erste Schultag im neuen Schuljahr. Julia wird dann schon in die vierte Klasse (*dritte Klasse*) gehen. Das ist toll!

Fragen zum Text:

1. Julias Vater arbeitet als:

- ☐ Hausmeister
- ☐ Handwerker
- ☐ Bademeister

2. Wer ist beim Spiel Halma besser?

- ☐ Julia
- ☐ Thomas
- ☐ beide sind gleich gut

3. Wer ist Julias bester Freund?
(ein Pferd)

4. In den großen Ferien hat Julia...

- ☐ ein Museum besucht
- ☐ einen Schneemann gebaut
- ☐ die Schule sehr vermisst

5. Julias Familie fährt nicht in den Urlaub, weil...

- ☐ die Familie kein Geld hat
- ☐ der Vater im Sommer arbeiten muss
- ☐ Bruder Thomas nicht in den Urlaub will

6. Die Geschichte heißt: „Abenteuer im April.“ Warum passt dieser Name nicht zur Geschichte?
(Die Geschichte handelt von Julia und ihren Sommerferien; im April ist es Frühling; Sommerferien sind im Juli u. August)

Wickie soll dem Händler das
Pferd umsonst zurückgeben.

Der Händler bekommt dafür 4
Goldmünzen.

Wickie bekommt 1 Goldmünze.

Soll Wickie das machen?

Die Wette: Münzwurf

Zahl: Wickie muss das Pferd zurückgeben.

Kopf: Der Pferdehändler bekommt das Pferd.

Ist das eine gerechte Wette?

Der Pferdehändler gibt Wickie einen Sack mit 4 Goldmünzen.

Wickie soll dem Händler dafür das Pferd und 5 Goldmünzen geben.

Ist das ein guter Tausch?